

# Masteroppgave

## Et flerspråklig og flerkulturelt perspektiv på lærebøker i norskfaget på mellomtrinnet

Margrethe Brunstad

82 sider

Studium: Erfaringsbasert master i undervisning og  
læring, fordypning norsk

2023



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan språklig og kulturelt mangfold kommer til uttrykk i lærebøker i norsk for mellomtrinnet i grunnskolen. Lærebøkene som er studert er *Norsk 5* fra Cappelen Damm, skrevet av Ingeborg Anly og Stig Erlend Kvinge, og *Ordriket 5A* og *5B* fra Fagbokforlaget, skrevet av Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen og Gro Ulland. Alle bøkene er produsert etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

Studien legger til grunn at norskfaget skal favne om alle elevers språklige og kulturelle bakgrunner, som et utgangspunkt både for tilpasset opplæring og for at dette mangfoldet er en ressurs i opplæringen for alle elever. Som det største faget i grunnskolen har dette faget et særlig ansvar for å bidra til utvikling av en flerkulturell, antirasistisk skole.

Forskningsspørsmålet som denne masteroppgaven arbeider med, er: *På hvilke måter kommer språklig og kulturelt mangfold til uttrykk i lærebøker i norskfaget på mellomtrinnet?*

Det er gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av lærebøkene. Av analysene kan vi trekke ut fire hovedfunn. Et første funn er knyttet til begrepet representasjon, som i hovedsak er avgrenset til å dreie seg om variasjon i fremstilling av menneskers hudfarge og noen gjengivelser av ord på andre språk enn det norske. Et annet funn er at det er et utpreget smalt repertoar av tekster skrevet av forfattere med bakgrunner utenfor Norge. Et tredje funn er fravær av tematisering av flerspråklighet som fenomen eller praksis. Det fjerde funnet er knyttet til formidling av kulturelle kontekster, som er preget av usynliggjøring av variasjonen i menneskers kulturelle liv i Norge.

Studien konkluderer med at disse lærebøkene formidler et smalt syn på språklig og kulturelt mangfold, som innebærer at de i mindre grad bygger opp om det arbeidet som må foregå i norskfaget for utvikling av en flerkulturell skole. En konsekvens av dette er at det hviler et stort ansvar på lærerne, som likevel må arbeide for likeverd i skolen. Lærerens holdninger innen et flerkulturelt perspektiv kan være av betydning for hvordan lærestoffet i lærebøkene blir håndtert.

## Abstract

The purpose of this study has been to investigate how linguistic and cultural diversity is expressed in textbooks in Norwegian for the intermediate level in primary school. The textbooks studied are *Norsk 5* from Cappelen Damm, written by Ingeborg Anly and Stig Erlend Kvinge, and *Ordriket 5A* and *5B* from Fagbokforlaget, written by Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen and Gro Ulland. All the books have been produced according to the National Curriculum “Kunnskapsløftet 2020” (LK20).

The study assumes that the Norwegian subject should embrace all students' linguistic and cultural backgrounds, as a starting point both for adapted education and for this diversity to be a resource in education for all students. As the largest subject in primary school, this subject has a particular responsibility for contributing to the development of a multicultural, anti-racist school. The research question that this master's thesis deals with is: *In what ways is linguistic and cultural diversity expressed in textbooks in the Norwegian subject at intermediate level?*

A qualitative content analysis of the textbooks has been carried out. From the analyses, we can extract four main findings. A first finding relates to the concept of representation, which is mainly limited to variation in the representation of people's skin color and some renderings of words in languages other than Norwegian. Another finding is that there is a distinctly narrow repertoire of texts written by authors with backgrounds outside Norway. A third finding is the absence of thematization of multilingualism as a phenomenon or practice. The fourth finding is linked to the dissemination of cultural contexts, which are characterized by the invisibility of the variation in people's cultural lives in Norway.

The study concludes that these textbooks convey a narrow view of linguistic and cultural diversity, which means that they build to a lesser extent on the work that must take place in the Norwegian subject for the development of a multicultural school. A consequence of this is that a great deal of responsibility rests on the teachers, who must nevertheless work for equality in school. The teacher's attitudes within a multicultural perspective can be important for how the teaching material in the textbooks is handled.

## Forord

Det har vært tre spennende, men også utfordrende år fra jeg i 2020 startet på masterstudiet i Volda. Å skrive masteroppgave har vært en lang prosess, og jeg har jobbet med innholdet til masteroppgaven helt fra forskningsplanen ble skrevet i november 2021. Jeg har derfor hatt tid og mulighet til å fordype meg i litteratur og bruke god tid på selve skriveprosessen. Selv om veien har vært lang, er det en utrolig god følelse å være i mål.

Proessen med å skrive masteroppgave har vært både lærerik og krevende over tid, og det er flere jeg vil takke for støtte og hjelp underveis. Først av alt vil jeg takke min dyktige, og engasjerte veileder, Randi Myklebust. Takk for inspirasjon, oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger på veien mot endt mastergradsoppgave. Ditt engasjement for emnet har definitivt smittet over på meg. Jeg vil også takke mine kolleger ved Spjelkavik barneskole for praktisk tilrettelegging og støttende ord i en travel lærerhverdag. Dette har vært med på å gjøre hele masterstudiet mulig ved siden av jobben min som kontaktlærer.

Jeg må også takke familie og venner som alltid har vært til stede i min hektiske hverdag. Dere har vært uvurderlige gjennom hele perioden. En spesiell takk til mine aller nærmeste som har vært oppmuntrende og vist forståelse og servert utallige kopper nykokt kaffe i skrivestua mi. Takk til dere!

God lesning!

Ålesund, mai 2023

Margrethe Brunstad

## Innhold

Sammendrag .....	i
Abstract .....	ii
Forord .....	iii
1 INNLEDNING .....	1
1.1 Tema og bakgrunn .....	1
1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål .....	4
1.3 Uttrykkene språklig og kulturelt mangfold – en avklaring.....	4
2 KUNNSKAPSGRUNNLAG .....	8
2.1 Flerkulturelle og flerspråklige perspektiver i styringsdokumenter.....	8
2.1.1 NOU-meldinger og Meldinger til Stortinget.....	9
2.1.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.....	11
2.2 Teoretiske og didaktiske perspektiver .....	14
2.3 Relevant lærebokforskning.....	21
2.3.1 Læreboka i et historisk perspektiv .....	21
2.3.2 Prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler» .....	22
2.3.3 Prosjektet «Kartlegging av beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler».....	23
2.3.4 Lærebokanalysen «Å se norskfaget med andrespråksbriller».....	24
2.3.5 Studien «Gruppebaserte fordommer i lærebøker» .....	24
3 METODE .....	26
3.1 En dokumentstudie .....	26
3.2 Datamaterialet.....	27
3.3 Hermeneutikk .....	28
3.4 Analysetilnærming.....	29
3.5 Validitet og reliabilitet.....	32
3.6 Forskningsetiske betraktninger.....	33

4	ANALYSE OG FUNN.....	34
4.1	Språklig mangfold .....	34
4.1.1	Språklig representasjon .....	34
4.1.2	Kunnskap om språk og flerspråklighet.....	37
4.1.3	Ord og begreper.....	40
4.1.4	Å være flerspråklig.....	42
4.2	Kulturelt mangfold .....	45
4.2.1	Representasjon - persongalleri .....	45
4.2.2	Litteratur og forfattere .....	50
4.2.3	Norskhet – å være norsk.....	53
4.2.4	Kunnskap om kultur .....	54
4.3	Oppsummering av hovedfunn .....	55
5	DISKUSJON .....	57
5.1	Representasjon.....	57
5.2	Litteraturrepertoar.....	59
5.3	Flerspråklighet .....	60
5.4	Kulturuttrykk .....	63
6	AVSLUTNING .....	66
6.1	Lærebøkene i lys av verdier og kjerneelementer i norskfaget (LK20).....	66
6.2	Lærebøkene i lys av tidligere læreforskning gjort av Kulbrandstad (2020) og Skjelbred og Aamotsbakken (2003).....	66
6.3	Lærebøkene i lys av Sonia Nietos dimensjoner for en flerkulturell skole.....	67
6.4	Avsluttende betraktninger.....	68
	LITTERATUR .....	70

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Tema og bakgrunn

I denne masteroppgaven utforsker jeg lærebøker i grunnskolens norskfag sett i lys av språklig og kulturelt mangfold i skolen og i samfunnet. Denne interessen for innholdet i lærebøker kan knyttes an til overordnet del i læreplanverket for grunnskolen, der vi blant annet kan lese følgende om opplæringens verdigrunnlag: «I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Her er også formulert ideen om at skolen skal bidra til at «hver elev kan utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Skolen har gjennom tidene alltid vært preget av mangfold, men med økt innvandring de siste tiårene, har bredden i språklige og kulturelle erfaringer blant elevene blitt betydelig større enn tidligere. Ved inngangen til år 2023 var det registrert 877227 mennesker med innvandrerbakgrunn i Norge. Dette tilsvarer 16 prosent av befolkningen i landet (Statistisk sentralbyrå, 2023). Etter hvert som tiden har gått, har det blitt stadig flere innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn som har bodd lenge i landet, og som er med og utvider repertoaret av kulturelle og språklige erfaringer i befolkningen samlet sett.

Norskfaget har, som det største faget i grunnskolen, vært sentralt i skolens nasjonsbyggende tradisjon, og skal bidra til å åpne dører ut mot verden. Kunnskapsløftets læreplan i 2006 (LK06) kan sees i et slikt lys, da det å utvikle et bevisst forhold til språklig mangfold ble skrevet inn i planen (Kulbrandstad, 2020, s. 8). Faget skal favne om alle, og det skal bidra til alle elevenes faglige, språklige og identitetsmessige utvikling. Undervisningen må derfor tilpasses elevenes ulike språklige bakgrunner, og slik at alle utvikler god norskkompetanse. Dette bekreftes i fagets relevans og sentrale verdier fra Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20): «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråkighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Norskfagets ansvar blir derfor å inkludere elever som lærer norsk som et andrespråk og som har et annet morsmål enn norsk. Denne gruppa med elever har også ifølge Opplæringsloven (1998) rett på språkopplæring utover vanlig tilpasset undervisning, frem til de kan norsk godt nok til å følge

vanlig undervisning jf. Opplæringsloven §2-8. De har rett på morsmålsundervisning og fagopplæring på to språk dersom dette er nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 1998, kap. 2). Statistikken til grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser pr. 06.04.2023 at 43949 elever i grunnskolen får særskilt norskopplæring, jf. Opplæringsloven §2-8. Av disse følger 14720 elever læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I statistikken har vi også elever som i tillegg til særskilt norskopplæring, får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring/tilrettelagt opplæring jf. Opplæringsloven §2-8. Disse utgjør 11372 elever i grunnskolen. Statistikken viser også at det kun er 6941 elever som får undervisning i egne grupper (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette er en forholdsvis liten andel, og statistikken gir oss et bilde av at de fleste elevene følger undervisning i norsk (NOR01-06). Norskfaget skal altså favne om et mangfold av elever med ulik bakgrunn og kompetanse. Skolen sin oppgave blir å legge til rette for at hvert individ får en tilpasset opplæring som skal brukes for å få best mulig likeverdighet og gjennomføringsmuligheter for alle elevene.

Endringene i språklige og kulturelle bakgrunner i elevgruppa og i samfunnet ellers, har vært bakgrunnen for flere utredninger knyttet til innholdet i norskfaget. Flere barn vokser opp i hjem der foreldre og familier har ulike språk, går på skolen der det brukes et annet språk, og andre ganger må noen flytte, slik at de må tilegne seg nye språk. Uavhengig av hvordan barn blir tospråklige eller flerspråklige, engasjerer barn over hele verden oftest tospråklig, og tospråkighet har slik blitt en norm (Garcia, 2009, s.140). I rapporten «Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6), pekte arbeidsgruppa på at norskfaget må være et kunnskapsfag, et kommunikasjons- og handlingsfag og et identitets- og danningsfag for alle elever. Derfor må norskfaget forvalte og utvikle norsk språk- og tekstkultur for alle elever som bor i Norge. Språket er et viktig redskap for å skape fellesskap, og det er nødvendig med en annen fellesskapsbygging enn nasjonsbyggingsprosjektet som har blitt gjennomført i de to forrige hundreårene. Dette vil ifølge arbeidsgruppa få konsekvenser for perspektivene, lese måtene og tekstutvalget som blir gjort i norskfaget. En trenger derfor et ressursfokus og en bevisst oppmerksomhet mot de kulturelle ressursene hos hver enkelt elev. Westrheim & Tolo (2014, s. 40) deler dette synet og peker på at det vesentlig at elevene skal kunne bygge videre på de kunnskapene, historiene og kulturene som de bringer med seg i skolen for å få en god språkutvikling.



Prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler» ble igangsatt på oppdrag fra Læringscenteret og UFD høsten 2002 (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 5). Oppdraget var hjemlet i Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002-2006), og innebar å evaluere det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler. Ordningen med godkjenning av læremidler ble opphevet i 2000, noe som førte til at utdanningssektoren mistet muligheten og myndighet til å sikre at det flerkulturelle perspektivet ble ivaretatt. Skjelbred og Aamotsbakken (2003) pekte i sin rapport fra prosjektet at det flerkulturelle perspektivet ikke var godt nok ivaretatt i skolens læremidler. Videre konkluderte flere del-studier i prosjektet med at de muligheter som et flerkulturelt perspektiv i læremidlene gir, ikke ble utnyttet i særlig grad. Det var tradisjonelle norske vaner og måter å leve på som ble gjenspeilet i læremidlene for norsk skole. Fraværet av alternativer gjør at «det norske» fremstår som det normale og udiskutable. Dette er en ulempe for de elevene som dermed ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen, og også for dem som til de grader kjenner seg igjen, forklarer Skjelbred & Aamotsbakken (2003, s. 46). En kan risikere at elever med innvandrerbakgrunn opplever at læremidlene i liten grad avspeiler den verden de kjenner til, og at majoritetsbefolkningen mister muligheten til å konfronteres med andres leveste og verdier, og å se sitt liv i et nytt perspektiv. Skjelbred og Aamotsbakken (2003, s. 16) viser til Gjerstad (2003) som peker på at lærebøker og læremidler på tvers av faggrensene, kan behandle fenomener knyttet til flerkulturalitet med en form for «selvfølgelighet». Læremidler bør derfor tilstrebes å være inkluderende, i stedet for å betone relasjonen mellom «oss» og «de andre». En komparativ tilnærming som en didaktisk grunnidé kan også løse opp skiller mellom majoritetssamfunnets medlemmer og elever fra språklige minoriteter. Undervisningen vil dermed kunne tjene på å ta i bruk tekster, bilder, filmer og kunstuttrykk og dermed kan en skape et mer komplekst bilde av samfunnet.

Som norsklærer i grunnskolen er jeg opptatt av at min undervisning skal ta hensyn til elevmangfoldet i klassen og favne om alle elevene. Lærebøker og læremidler er en viktig del av undervisningen, og derfor er det av stor betydning at de gjenspeiler det flerkulturelle Norge. Ifølge en rekke forskere fungerer skolens læremidler som viktige verktøy for å implementere læreplanen (Hårstad 2019; Kulbrandstad 2020; Rogne 2009). Lærebøkene blir også beskrevet som et strukturerende element i undervisningen, som viktige i undervisningsplanleggingen og som hjelp til å sikre at kompetansemålene i læreplanene dekkes. Lærebøker har i tillegg en annen status og autoritet enn andre bøker. De har en

intensjon om å overbevise leseren «belære» og å skape oppslutning om de perspektivene som de presenterer, i tillegg til å være normativ (Røthing, 2015, s. 73). Kulbrandstad (2020, s. 12) peker i sin studie på at lærebøkene i Norge i liten grad er utforsket med tanke på flerkulturelle perspektiver, og at behovet for forskning på dette området er stort. Sett i lys av at læreboka har en sentral plass i undervisningen, er det derfor spesielt viktig å gjøre kritiske analyser av lærebøkene for å sikre at det flerkulturelle perspektivet ivaretas.

## 1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål

Det er nå gått 22 år siden godkjenningsordningen av læremidler ble opphevet. Det er også snart 20 år siden prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet på lærebøker og andre læremidler» (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003) ble gjennomført. Jeg er interessert i hvordan de nyeste lærebøkene formidler ideer om språklig og kulturelt mangfold.

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan språklig og kulturelt mangfold inngår som del av innholdet i lærebøker i norskfaget i dag. Jeg vil utforske og forsøke å forstå hvordan dette innholdet kan bidra til å skape gjenkjennelse og identitetsbekreftelse for mangfoldet av elever i skolen og hvordan det kan bidra til å utvikle alle elevers kompetanse for å leve i et språklig og kulturelt mangfoldig samfunn.

Med dette utgangspunktet har jeg utformet følgende overordnede forskningsspørsmål for min masteroppgave:

*På hvilke måter kommer språklig og kulturelt mangfold til uttrykk i lærebøker i norskfaget på mellomtrinnet?*

Jeg har valgt å analysere to lærebøker i norsk på mellomtrinnet i grunnskolen. En stor del av min erfaring som lærer har vært på mellomtrinnet, og det er derfor særlig interessant for meg å se på bøker for denne aldersgruppa. Bøkene som jeg studerer er utarbeidet med utgangspunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, LK20.

## 1.3 Uttrykkene språklig og kulturelt mangfold – en avklaring

I forskningsspørsmålet står de to begrepene språklig mangfold og kulturelt mangfold sentralt. Om innholdet i det sistnevnte begrepet, kulturelt mangfold, vil jeg legge Eriksen og Sajjads (2020) perspektiver til grunn. Jeg tar utgangspunkt i at elevene kommer til skolen med ulike

forståelsesmåter og erfaringer fra hvordan mennesker lever sine liv. Det innebærer blant annet at de har ulik kulturell bakgrunn. Eriksen og Sajjad (2020, s. 34) omtaler ordet kultur som et av språkets vanskeligste ord, for begrepet er vidt og kan forstås på ulike måter. Forenklet kan en si at alt som er lært, er kulturelt, mens det som er medfødt er naturlig. Kultur kan være tanker, kunnskaper og ferdigheter mennesker har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 41). Vi lærer mange av de ferdighetene, reglene og kunnskapene vi bruker daglig av foregående generasjoner, avhengig av hvor vi kommer fra. Det er dermed mer eller mindre systematiske forskjeller i hva mennesker har lært og fått overført, noe som kan omtales som kulturforskjeller. Eriksen og Sajjad (2020, s. 38) peker på at et viktig poeng med kultur er at det ikke bare er lært og overførbar, men er i stadig endring. Kultur forandrer nemlig seg stadig som følge av ulike prosesser, som folkevandring, industrialisering, moderne massemedier, internett, reising og andre prosesser som kan beskrives som modernisering.

Sonia Nieto, en anerkjent forsker og professor innenfor fagfeltet flerkulturell pedagogikk, legger også et dynamisk perspektiv til grunn for sine teorier om den flerspråklige og flerkulturelle skolen. Hun definerer kultur som verdier, tradisjoner, sosiale og politiske forhold i endring, som er delt og endret av ei gruppe mennesker som er knyttet til hverandre på ulike måter som felles historie, geografi, språk, sosial klasse og religion (Nieto, 2018, s. 66). Med forståelsen av kultur som et dynamisk fenomen, understreker Nieto (2018, s. 67) at mennesker kan identifisere seg med flere kulturer eller kulturelle erfaringer på samme tid. Med en slik forståelse kan en si at kulturer endrer seg fordi mennesker endrer seg og de sosiale og økonomiske forholdene også endrer seg. Samtidig må en være klar over at makt også kan være knyttet til kultur på den måten at majoriteten i et land kan definere sine kulturelle verdier som «normale», og kan se på minoritetenes verdier som mindreverdige eller feil. Minoriteten vil i slike tilfeller kunne mangle makt til å definere virkeligheten, og de kan ha få ressurser som majoriteten ønsker å ta del i (Nieto & Bode, 2018, s. 137).

Den dynamiske dimensjonen i kulturbegrepet åpner for en bred og nyansert tilnærming til arbeid med kulturelt mangfold i klassen. Det betyr at elev som kommer fra Pakistan og flytter til Norge, ikke nødvendigvis praktiserer eller identifiserer seg med kun sitt hjemlands kultur. De vil utvikle sin egen kultur på grunnlag av sine egne erfaringer eller foreldrenes kulturelle erfaringer fra Pakistan. Det kan være en fare for å karakterisere grupper av minoriteter på den ene eller andre måten i samfunnet, noe som kalles stereotypier. Stereotypier er forenklerende

beskrivelser av antatte kulturtrekk ved bestemte typer av mennesker, som fungerer grensesettende i møte med dem (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 56). Når vi lar disse stereotypier leve videre uten å endre dem i ny innsikt eller kunnskap, står vi over holdninger som kan kalles fordommer. En står med en slik holdning blant annet i fare for å forsterke vi-dem-holdninger i klasserommet. Nieto og Bode (2018, s. 45) hevder at det vil berike skolehverdagen til alle elevene når en flerkulturell pedagogikk er implementert. De sier videre at en må ta hensyn til mangfoldet i elevgruppen vi har i skolen, og en må derfor må en ha et flerkulturelt perspektiv i undervisningen. En skole i en verden som stadig er i endring må sørge for at alle elevene utvikler kunnskap om og forståelse for sin rolle i et større globalt samfunn (Nieto & Bode, 2018, s. 45).

Med språklig mangfold legger jeg til grunn at norskfaget som språkfag i skolen, skal legge til rette for at elever med ulik erfaring med det norske språket får sin tilpassede norskopplæring og får utviklet sin norskkompetanse. Vi vet at det er et stadig økende antall elever i klasserommene som ikke har norsk som sitt morsmål. Jim Cummins, en anerkjent professor på feltet språk, flerspråklighet og utdanning, hevder at det er en kompleksitet i hvordan elever og grupper med flere språk og kulturer ser på seg selv og ses på av andre. Elevene kan ha svært ulike språkbakgrunner, noen med to eller flere språk. Mange flerspråklige elever har et annet språk enn norsk som førstespråk eller morsmål som de benytter i hjemmet. Enkelte av disse kan ha norsk som andre- eller tredjespråk og elevene kan være på ulike stadier i språkutviklingen (Cummins 2000; Garcia 2009). Cummins (2000, s.58) skiller mellom to ulike typer språkkunnskap, BISC (Basic Interpersonal communication skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BISC omtales som hverdagsspråket og CALP omtales som den kunnskapsrelaterte språkkompetansen eller akademisk språk. Begrepe/ordene og språket som tilhører skolespråket, CALP, skiller seg fra BISC allerede fra de første skoleårene, ved at elevene forholder seg til kunnskapsspråket i lærebøkene. Språkkompetansen kan defineres som i hvilken utstrekning eleven har tilgang til og behersker kunnskapsspråket som brukes i skolen, for skolespråket er dessuten ofte mer abstrakt og kognitivt krevende.

Resultater fra flerspråklighetsforskning gjennom flere tiår har ført til et ressurssyn på elevers språkkompetanse i andre språk enn undervisningsspråket. Skolen og lærere anbefales altså nytte elevers samlede språkkompetanse som ressurs i opplæringen, også i norskopplæringen

(Cummins 2017; Garcia & Wei 2019; Palm 2021). Palm (2021, s. 48) omtaler flerspråklighet som en form for integrert kompetanse, slik at man i kommunikasjon og læring kan utnytte de språklige kompetansene man har. En teoretisk begrunnelse for dette finner vi i Cummins' hypotese, omtalt som *the Common underlying Proficiency*, som er basert på ideen om alle menneskers underliggende kognitive fundament, som er felles for språklig og begrepsmessig utvikling, uavhengig av språk. Denne underliggende kompetansen gjør at man kan overføre kunnskap og begrepsforståelse man har fra ett språk til et annet språk (Cummins, 2017, s.138). Cummins (2017) understreker at tospråklige elevers bruk av førstespråket kan ha en positiv effekt på skoleprestasjonene deres, også i sammenhenger der det er flere språk i klasserommet, og læreren ikke snakker språkene. Han viser til termen *translanguaging*, som oversettes til transspråking, som belyser det dynamiske sambandet mellom tospråklige personers to (eller flere) språk, men også mulighetene for en undervisning som fremmer produktive koblinger mellom ulike språk (Cummins, 2017, s. 30). Garcia og Li Wei (2019, s. 39) definerer begrepet på følgende måte: «Transspråking er mangfoldige diskursive praksiser som tospråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener». Med dette perspektivet har tospråklige individer ett språkrepertoar, og velger herfra trekk strategisk for å kommunisere effektivt. Begrepet transspråking bryter med ideen om enspråklighet og enspråklighet i praksis, og tar sitt utgangspunkt i at to eller flerspråklige praksiser er normen. (Garcia & Li Wei, 2019, s.39).

Skolens holdninger og undervisning bør finne frem en måte å praktisere språkkunnskap og positive språkholdninger til elever med ett eller flere språk. Et slikt *transspråkingsrom*, der samhandling mellom flerspråklige individer «bryter ned skillene mellom makro og mikro, samfunn og individ, sosialt og mentalt i studiet av tospråklighet og flerspråklighet», er derfor med på å fremme flerspråklighet og annet språklig mangfold som en ressurs. Et slikt rom har også en egen transformerende kraft fordi det alltid er aktivt og fører sammen og skaper identiteter, verdier og praksiser (Garcia & Wei, 2019, s. 40). Man skiller gjerne mellom den spontane transspråkingen, som flerspråklige individer benytter i kommunikasjon og læring, og den pedagogiske transspråkingen, som er planlagte aktiviteter fra lærerens side for å bruke elevenes språkkunnskaper som ressurser i opplæringen (Palm, 2021, s. 49). Jeg har i mitt masterarbeid blant annet sett på hvorvidt lærebøkene gjennom pedagogisk transspråking legger til rette for å trekke inn ulike språk i undervisningen.

## 2 KUNNSKAPSGRUNNLAG

I dette kapittelet har jeg samlet tre ulike kunnskapsområder som er studiens utgangspunkt og referanseramme. Jeg har gjort en analyse av noen sentrale styringsdokumenter med formål å forstå hvordan språklig og kulturelt mangfold er formulert. Spesielt relevant er den nye læreplanen for norskfaget, LK20, og de verdistandpunkt og føringene som er gitt for arbeid med språklig og kulturelt mangfold i faget. Videre vil jeg presentere teoretiske perspektiver om det flerkulturelle og flerspråklige klasserom, med vekt på ideen om at anerkjennelse av og en ressursorientering til dette mangfoldet er betydningsfullt for alle elever. Sentralt i min studie er Sonia Nieto sin forskning på en flerkulturell opplæring, Et tredje kunnskapsområde som denne masteroppgaven hviler på, er den lærebokforskningen som har tatt utgangspunkt i et flerspråklig og/eller flerkulturelt perspektiv. Lise Iversen Kulbrandstad sin studie av lærebøker i norskfaget for 5.-7. trinn og Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken sitt prosjekt om det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler har vært særlig sentrale.

### 2.1 Flerkulturelle og flerspråklige perspektiver i styringsdokumenter

I dagens styringsdokumenter er begreper om mangfold benyttet på ulike måter. Her presenteres et lite overblikk over hvordan språklig og kulturelt mangfold har kommet til uttrykk i planer for samfunn og skole. NOU-meldingen fra 2010 og Meld St.nr.6 (2012-2013) har fått begrepet mangfold i tittelen. Det har også blitt satt i gang et kompetanseløft for ansatte i barnehager og skoler fra 2013-2017, den nasjonale satsingen *Kompetanse for mangfold* (Lødding et al., 2018). I LK20 står det i overordnet del at språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. Opplæringen i skolen har som oppgave å sørge for at elevene får utvikle sin språklige identitet. Det sies at det er viktig med felles referanserammer for den enkeltes tilhørighet til samfunnet, og den skal gi rom for mangfold og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulik kulturell bakgrunn. Disse erfaringene som elevene gjør seg med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, skal bidra til å forme identiteten deres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

### 2.1.1 NOU-meldinger og Meldinger til Stortinget

I NOU-meldingen *Mangfold og mestring* blir verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse understreket (NOU 2010:7, kapittel 1) Videre sies det at opplæringen for flerspråklige/minoritetsspråklige barn, unge og voksne byr på både muligheter og utfordringer. De flerspråklige barn, unge og voksne utgjør en meget mangfoldig gruppe, som vil kreve ulike tiltak i utdanningssystemet. I utredningen konkluderer utvalget blant annet med at det ordinære norskfaget må gjennomgås med sikte å styrke andrespråks- og flerspråksperspektiver. Blant annet nevnes læremidler som fremmer flerspråklighet som et av tiltakene. Utvalget mener at flerspråklighet i større grad må fremmes som et ideal i opplæringen, og de understreker betydningen av at det flerkulturelle perspektivet gjenspeiles i ulike fag. Det bør også nevnes at utvalget mener det bør satses på flerkulturell og flerspråklig kompetanse av personale i dagens opplæringssystem (NOU 2010:7, kapittel 1).

Meld. St. nr.6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk*, knytter mangfoldsbegrepet til innvandring og hvilke muligheter og konflikter innvandring kan skape. I stortingsmeldingen kommer det frem at mangfold er en ressurs, men at innvandrere i Norge ofte ikke får brukt disse ressursene på en tilfredsstillende måte. Stortingsmeldingen redegjør også for at det er mye som kan gjøre deg til en del av det norske fellesskapet. Hudfarge, religion, matvaner, opprinnelse og lignende er ikke styrende for deltagelse i fellesskapet. En skal kunne ha rom for å være seg selv innenfor det demokratiske styresettet og norsk lov. Flerspråklighet og kulturelt mangfold skal verdsettes, ved at kompetansen som mange mennesker har skal komme til nytte i samfunnet. Det kommer også frem at dette skal være gjennomgående for alle fag og alle fagområder (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012).

Meld. St.nr.20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, som er et av de mest sentrale styringsdokumentene, omhandler veien fremover for norsk skole. Den knytter mangfold til inkludering og tilpasset opplæring. Det påpekes at økt mangfold stiller krav til at skolen må ta utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Det blir fremhevet at å verdsette kulturelt mangfold og flerspråklighet vil si at man må anerkjenne den kompetansen elever med minoritetsbakgrunn har med seg til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I etterkant av Meld. St.nr.6 har det blitt satt i gang et stort kompetanseløft, *Kompetanse for mangfold* (2013-2017). Det var en omfattende satsing på kompetanseheving i barnehager,

grunnskolen, videregående opplæring, voksenopplæring samt universiteter og høyskoler. Målet for satsingen var at ansatte skulle settes i stand til å støtte barn, elever og voksne med minoritetsbakgrunn på en slik måte at de i størst mulig grad fullfører og består utdanningsløpet (Lødding et al., 2018, s.7). Utbytte av deltakelse i *Kompetanse for mangfold* har i ettertid blitt kartlagt for ansatte og lederes vedkommende gjennom deltakerundersøkelse og spørringer. Lødding et al. (2018, s.8) viser til hovedkonklusjon i studien, som pekte på at en viktig forutsetning for en vellykket implementering er forståelsen for egne kompetansebehov og en involvering av hele staben.

Stortingsmeldingene gir oss et bilde av hvordan mangfoldsbegrepet har utviklet seg i debatten og hvordan det har blitt brukt i ulike tidsperioder. Mangfold kan sies å ha et stort fokus i styringsdokumenter, der styresmaktene søker å gi et bilde på at mangfold er en ressurs, og at man må bruke dette aktivt i samfunnet og i skolen. Til tross for dette, kan det være utfordrende å sette ut i praksis i skolen, og en vil ha behov for en bred kompetanseheving (jf. Lødding et al., 2018 s. 8).

Lover, regler og læreplaner er utformet på nasjonalt nivå, og både staten og skoleeierne er ansvarlige for politikktutforming. Astrid Tolo har gjennomført en analyse av den nasjonale utdanningspolitikken på det flerkulturelle området. Tolo (2014, s. 115) mener at det tas for gitt at ulike kulturer er representert i skolen, og at lærere og elever har en naturlig evne til å utnytte de positive sidene ved kultur mangfoldet. Hun hevder at temaet angående det flerkulturelle er lite problematisert, til forskjell fra kunnskapsskolen som må rustes opp. Heller ikke er det problematisert at skolens kultur kan få forrang foran andre kulturer, slik at mange elevers kulturelle erfaringer og uttrykk blir oversett eller assimilert inn i skolekulturen og ikke får komme til uttrykk. Det er heller ikke nevnt at det vil kreve kunnskap om en lærer skal jobbe for å anerkjenne kulturuttrykk (Tolo, 2014 s. 115). En lærer sin rolle i et klasserom kan ha betydning for hvordan lærestoffet i faget presenteres. En slik underkommunisering av det flerspråklige og flerkulturelle kan føre til at elevenes perspektiver ikke blir utvidet, men blir oppfattet som et forstyrrende element i det homogene klasserommet. Jeg legger ikke hovedvekt på denne dimensjonen i masteroppgaven, men jeg vil peke på at jeg er interessert i å analysere og forstå hvorvidt lærebøkene kan bidra til å støtte lærernes arbeid gjennom et lærestoff som byr på muligheter innen flerkulturelle perspektiver.



## 2.1.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Jeg vil trekke frem to punkt i verdigrunnlaget som er sentrale i min studie. Det ene er punkt 1.1 Menneskeverdet, og det andre er 1.2 Identitet og kulturelt mangfold. I opplæringens verdigrunnlag om menneskeverdet kan vi lese at «*Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterket. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4).

I styringsdokumentene påpekes det at det at skolen må ta utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd og verdsette mangfoldet. I verdigrunnlaget presiseres det at ingen elever skal utsettes for diskriminering, men at likeverdet skal ivaretas og forsterkes. Carla Ramirez, førsteamanuensis i interkulturell pedagogikk, hevder på bakgrunn av forskning på området, at mange elever med ikke-vestlig bakgrunn likevel føler svak eller ingen tilhørighet til skolen. De kjenner seg underordnet og mindreverdige i det sosiale samspillet i forhold til norske majoritets elever (Ramirez, 2022, s. 380). Videre peker hun på at det er paradoksalt at skolen er hovedarena for opplevd diskriminering og utenforskap blant ungdom, sett i lys av skolens samfunnsmandat som er nedfelt i styringsdokumenter. I tillegg tas det for gitt at minoritets elever i norsk skole har kunnskap og erfaring med verdier som likestilling, demokrati og likeverd, på den måten disse begrepene og verdiene tradisjonelt har blitt tolket i Norge (Ramirez, 2022, s. 381). Dette sier oss at det er viktig å være oppmerksom på minoritets elevenes fortellinger om sine opplevelser, slik at en kan motvirke den blinde «tatt for gitt-heten» som forekommer i skolen og man gjerne ikke er klar over.

I læreplanverkets overordnede del kan vi lese i punkt 1.2 *Identitet og kulturelt mangfold*, at skolen skal «*bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det presiseres at det er viktig med felles referanserammer for den enkeltes tilhørighet til samfunnet, og at denne skal gi rom for mangfold og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulik kulturell bakgrunn. Disse erfaringene som elevene gjør seg med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, skal bidra til å forme identiteten deres i et større fellesskap. Det presiseres også at et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Når det gjelder språk, skal opplæringen sikre at elevene blir trygge språkbrukere. Opplæringen i skolen har som oppgave å sørge for

at elevene får utvikle sin språklige identitet, for språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. Videre sies det at alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet, for i en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det språklige mangfoldet i samfunnet er her aktualisert og vektlagt i LK20. Forhåpentligvis har ikke forfatterne av læreplanen tenkt på språklig mangfold som mangfold i talt og skrevet norsk, men også hatt med i tankene om språklige ressurser som inkluderer andre språk enn skolespråket.

Om norskfagets relevans og sentrale verdier, hevdes det at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. I LK20 presiseres det at det gjennom arbeid med faget norsk, skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap. Videre presiseres det at elevene skal få mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Kjerneelementene er det mest sentrale i elevenes fagopplæring, og de skal bidra til at elevene utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Kjerneelementet *språklig mangfold* har jeg knyttet til min problemstilling. Der sies det at elevene skal få ... *innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Her kan en forstå det slik at dette kjerneelementet også åpner for flerkulturelle perspektiver utover de samiske og skandinaviske språkene. Dette blir derimot ikke tydelig presisert i kompetansemålene.

Mål for opplæringen i norskfaget er delt inn i kompetansemål etter 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn. Siden studien min avgrenser seg til mellomtrinnet, vil jeg ha spesielt søkelys på kompetansemålene etter 7. trinn. På mellomtrinnet er det mål som åpner for flerspråklige perspektiver. I kompetansemålene etter 7. trinn, presiseres det at elevene skal kunne lese samiske tekster, litteratur på svensk, dansk i tillegg til litteratur på skriftspråkene bokmål og nynorsk. Det er det samiske språket og språkene til våre naboland som her representerer det flerkulturelle. Det er kun ett kompetansemål etter 7. trinn som kan favne en større flerspråklig gruppe. Elevene skal kunne ... *utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). Her åpnes det opp for å se på sammenheng mellom språk og identitet, og her kan en tolke det slik at det åpnes opp for å trekke frem ulike

språk og identitet til ulike kulturer, men dette er ikke presisert tydelig. Hva som menes med ulike kulturer, utdypes derimot ikke eksplisitt i kompetansemålet. Det er etter min mening både problematisk og urovekkende når den nye læreplanen ikke tydelig legger vekt på kulturelt og språklig mangfold som inkluderer elever med annen språklig og kulturell bakgrunn i den nyeste læreplanen. I hvilken grad lærebøkene samsvarer med læreplanen, kan påvirke kunnskapsformidlingen som blir belyst i klasserommet og hva elevene skal lære i henhold til kompetansemålene i læreplanen.

Norskfagets elever representerer et rikt flerspråklig repertoar, grunnet migrasjonsstrømming og endring i skolens fagtilbud, og norskfaget skal favne om ei større og mer mangfoldig elevgruppe en tidligere. I 2007 ble faget «norsk som andrespråk» avskaffet, noe som førte til at elevgrunnlaget i norskfaget ble utvidet (Kulbrandstad, 2020, s. 8). Elever med ulik språkkompetanse skal gjennom dette faget få muligheten til å få sin tilpassede norskopplæring, de skal lære om kultur, språk og språklig- og kulturelt mangfold. En mer mangfoldig elevgruppe vil kreve at innholdet i læremidler som brukes er tilpasset denne endringen. Elevene bør få mulighet til å kjenne seg igjen i lærestoffet og identifisere seg med innholdet i undervisningen.

Skolen og norskfaget som det største faget, skal sørge for at alle elevene skal utvikle kompetanse for å leve i et flerkulturelt samfunn og en globalisert verden. En av utfordringene i skolen er at det er systematiske forskjeller i elevprestasjoner, og at gruppen elever med en bestemt type flerspråklig bakgrunn viser betydelig svakere læringsutbytte enn gruppen medelever med norsk som morsmål (Myklebust 2020; Westrheim & Tolo 2014; Brock-Utne & Bøyese 2006). Det er altså en systematisk ulikhet i elevers tilgang til skolens innhold. Myklebust (2020, s. 110) peker på at arbeid med tilpasset opplæring både har et kollektivt og et individuelt perspektiv. I et fellesskapsperspektiv handler tilpasset opplæring om at mangfoldet er en ressurs for alle elevene på skolen. Det innebærer at alle elevene kan ta del i mulighetene som ligger i det språklige og kulturelle mangfoldet som er i klassen. Et individuelt perspektiv dreier seg om at møtet mellom skolens innhold og elevens språkkompetanse og kulturelle erfaringer blir vellykket. Slik handler tilpassingen av opplæringen både om den enkelte elevs mulighet for deltakelse og utbytte av opplæringen og om å utvikle grunnlag for fellesskap med de andre.

## 2.2 Teoretiske og didaktiske perspektiver

Jeg vil i denne delen gå inn på teoretiske forståelsesmåter på en flerkulturell pedagogikk og jeg vil komme nærmere inn på ulike perspektiver på flerkulturell undervisning og hva det har å si for elevenes opplæring. I det flerkulturelle klasserommet skal ulike kulturer få anerkjennelse og det skal skapes et eget fellesskap og en egen kultur. Det er dermed ikke vanntette skott mellom elevenes kulturbakgrunn, skolens kultur og ungdomskulturen de er med på å skape (Tolo, 2014, s.100). Myklebust (2021, s. 161) oppsummerer innholdet i en flerkulturell pedagogikk som en interesse for sammenhenger mellom flerspråklighet, læring og læringsutbytte, sammenhenger mellom kultur, språk, identitet og læring, og sammenhenger mellom fordommer, rasisme og skolens innhold og strukturer. Faget kan derfor knyttes an til det som internasjonalt kategoriseres som «multicultural education», der et nøkkelbegrep er rettferdighetspedagogikk, som har som mål å fremme likeverdighet og sjanselighet (Myklebust 2021; Nieto 2018). Jeg finner Sonia Nieto sin forskning på multikulturalisme særlig interessant og vil ta utgangspunkt i denne tradisjonen om en flerkulturell pedagogikk. Med denne teoretiske og didaktiske innrammingen av min lærebokstudie, mener jeg blant annet å ha laget et grunnlag for å studere lærebøkene i lys av læreplanens verdi- og relevansstandpunkt for norskfaget når det gjelder begreper om kulturforståelse, identitetsutvikling, danning, kommunikasjon, språklig mangfold og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2).

### 2.2.1 Flerkulturell pedagogikk – en rettferdig opplæring

Sonia Nieto har forsket på undervisning i mange år. Hun hevder at ikke noe program, retningslinjer, læreplaner eller pedagogisk filosofi har tilstrekkelig verdi om en ikke tar hensyn til følgende mål: Å sørge for at alle studenter, uansett bakgrunn, får muligheten til å lære gjennom en rettferdig opplæring og at alle elevene utdannes til å bli kritiske og produktive medlemmer i et demokratisk samfunn (Nieto, 2018, s. 22). Nøkkelbegrepet blir her en rettferdighetspedagogikk, som vektlegger utvikling av holdnings- og handlingskompetanse for å fremme likeverdighet og sjanselighet i utdanningssystemet (Nieto, 2018; Myklebust 2021; Banks 2005).

Nieto og Bode (2018, s. 32) presenterer syv kriterier som må være til stede for at opplæringen kan kalles flerkulturell:

*Flerkulturell opplæring er en antirasistisk opplæring.*  
*Flerkulturell opplæring er en basis opplæring.*  
*Flerkulturell opplæring er viktig for alle elever.*  
*Flerkulturell opplæring er en opplæring for sosial rettferdighet*  
*Flerkulturell opplæring skal være gjennomgripende*  
*Flerkulturell opplæring er en prosess*  
*Flerkulturell opplæring er kritisk pedagogikk*

Før jeg går inn på dimensjoner i flerkulturell opplæring, vil jeg presisere at arbeid med både språklig og kulturelt innhold inngår i begrepet. Jeg vil også presisere at det er ideene om flerkulturell opplæring som gjennomgripende, betydningsfull for alle elever og antirasisme som er utgangspunkt for min lærebokstudie. Det er følgende tre av de sju dimensjonene som jeg har valgt å legge spesielt vekt på: *Flerkulturell opplæring er en antirasistisk opplæring, flerkulturell opplæring skal være viktig for alle elever og flerkulturell opplæring er gjennomgripende.*

*Flerkulturell opplæring er en antirasistisk opplæring*

Ifølge Nieto og Bode (2018, s. 32) er antirasisme og antidiskriminering selve kjernen i et flerkulturelt perspektiv. Skolens oppgave er å skape et godt flerkulturelt og flerspråklig miljø som gjennomsyrrer skolens opplæring, og det må jobbes aktivt for sosial rettferdighet for å unngå stigmatisering av enkelte grupper (Nieto & Bode, 2018, s. 32). Hun peker på at en må være oppmerksom på hvordan noen elever favoriseres gjennom skolens retningslinjer og praksis, eksempelvis gjennom læreplan, læremidler og lærerens samhandling, for å få til en antirasistisk og antidiskriminerende skole (Nieto & Bode, 2018, s. 32). Den internasjonalt anerkjente pedagogen og forskeren James Bank, har utviklet et program som bygger på fem dimensjoner som han mener en må ta hensyn til om en flerkulturell opplæring skal bli vellykket i skolen. Disse dimensjonene kalles «Dimensions of Multicultural education» (Banks, 2005, s. 20). En av dimensjonene kaller han «Prejudice Reduction», reduksjon av fordommer. Reduksjon av fordommer går ut på å beskrive leksjoner og aktiviteter lærere bruker for å hjelpe elever med å utvikle positive holdninger til ulike rase-, etniske og kulturelle grupper. Banks (2005, s.21) peker på at lærere kan ha søkelys på innholdet i undervisningen i flere fag for å inkludere et større mangfold av kulturer og språk, noe som kan være med på å utvikle antirasistiske holdninger. Lærere kan benytte seg av eksempler og innhold fra ulike kulturer og språk for å formidle denne kunnskapen til elevene. Inkludering av det flerkulturelle mangfoldet i undervisningen kan være med på å fremme kunnskap

gjennom flere perspektiver og gi en bredere forståelse, anerkjennelse og inkludering av alle elever. Tinashe Williamson, som selv har sine røtter fra Zimbabwe, har skrevet en bok «*Håndbok for antirasister*» og i boka skriver hun blant annet om sine egne opplevelser fra sin oppvekst i Norge med perspektiver fra en som gjennom oppveksten skilte seg ut med sin mørkere hudfarge. Hun skriver i boka at hun ikke så noen som lignet henne i ukeblader eller på TV. Navnene i skolebøkene var navn som Lise og Magnus, som er navn med røtter til eller har lange tradisjoner i Norge og Norden. Hun presiserer derfor at representasjon og mangfold er viktig å vise i samfunnet, ikke bare for at barn med ulike hudfarger skal kunne se seg selv representert, men også for at hvite barn skal bli eksponert for alle hudfarger (Williamson, 2021, s. 41).

Nieto (2018) fremhever lærerens viktige rolle som kulturformidlere, der læreren skal møte elever med ulike språk og kulturer slik at de får utnytte ressursene sine i læringen (Nieto, 2018, s. 87). Myklebust (2021, s. 160) peker på betydningen av lærerens kunnskap om det flerkulturelle klasserommet for å få til dette. Hun viser til resultater fra den nasjonale satsningen *Kompetanse for mangfold*, som blant annet handlet om at det er en omfattende prosess å utvikle flerkulturell kompetanse i skolene. Samtidig er en god pedagogikk viktig, for den skal håndtere språklig og kulturelt mangfold på måter som legger grunnlag for at elevene respekterer hverandres likheter og ulikheter, og gir dem muligheter til å forstå seg selv i et komplekst samfunn (Myklebust, 2021, s. 162). Det er læreren som skal håndtere undervisningsmateriellet som brukes i opplæringen og da er det viktig at læreren som ressurs har god kompetanse. Myklebust peker på at det er grunn til å være oppmerksom på lærebøkens vi-begrep og at lærerens egne kategoriseringer av elever og oppfatning om norskheter kan virke ugunstig. En bør i klasserommet arbeide systematisk med å utvikle forståelse for grunnleggende likhetstrekk hos mennesker og deres liv, som grunnlag for et arbeid med anerkjennelse av forskjellighet. Oppfatninger om at noen barn blir ansett som norske, mens andre er ikke-norske, springer ut fra en statisk kulturforståelse, og får betydning for hvordan eller om elever forstår seg selv som medlemmer av elevkollektivet eller ikke (Myklebust, 2021, s. 175).

En skal være oppmerksom på forståelsen av en nasjon der etniske minoriteter og innvandrere ikke anses å ha den samme forankringen og opplevelse av tilhørighet som den etniske majoriteten. En doktoravhandling av Ingvill Bjørnstad Åberg ved Nord universitetet, undersøkte hvordan ungdomsskolelærere snakket om og håndterte kulturforskjeller og

spørsmål om forskjellsbehandling og diskriminering i klasserommet. Hun ble overrasket da hun fant at lærere i ungdomsskolen fortalte at de kjente på ubehag og tvil om hvordan de skulle håndtere kulturforskjeller blant elevene (Åberg, 2022). En forklaring på dette kan ifølge henne være at nordmenn ser på seg selv som kulturelt veldig like, og at vi søker likhet, enighet og harmoni. Det som blir oppfattet som for store forskjeller blir da forstyrrende, og ofte dysset ned. Som et resultat av dette kan forskjellen mellom hvem man tenker på som oss og dem bli forsterket, hevder Åberg (2022). Führer (2022) presenterte intervjudata fra sin doktoravhandling om hvordan begrepet hverdagsrasisme kan forstås og anvendes i en norsk kontekst. Funnene indikerte at innvandrere eller minoriteter a priori blir forstått som eksotiske, annerledes mindre språkmektige og styrt av sin kultur. Minoriteter blir fremstilt som «annerledes», eksotisk, mindre kompetente og ikke-tilhørende (Führer, 2022, s. 357). Av avhandlingene til både Åberg (2022) og Führer (2022) går det frem at mennesker kan oppleve maktskjevheter og ekskludering. Det handler blant annet om den etniske majoritetens makt til å oppfatte nasjonen som noe man har et eksklusivt eierforhold til. Det blir makten til å definere hvem som er hjemme i nasjonen og hvem som er fremmed og må «dra hjem» (Führer, 2022, s. 354). I læreplanverkets verdigrunnlag, presiseres det at demokratiske verdier og holdninger skal fremmes som motvekt mot fordommer og diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Eriksen (2021, s. 113) hevder i sin studie at det er nødvendig med en presis forståelse av rasialisering og rasisme i skolen om en skal kunne jobbe målrettet mot den nye læreplanens ambisjon om å være en demokratisk og antirasistisk arena. Om en velger å overse rasistiske hendelser fordi de er ubehagelige, kan det føre til at vi blokkerer muligheten for elevene til å sette ord på sine opplevelser med rasisme. De som utsettes for rasisme, vil slik måtte bære bevisbyrden for at rasisme eksisterer. Dette kan ifølge Eriksen (2021, s. 113) føre til at rasisme assosieres med tilstedeværelsen av rasialiserte personer som en «problemkilde».

### *Flerkulturell opplæring er viktig for alle elever*

Nieto og Bode (2018, s. 37) legger vekt på at den flerkulturelle opplæringen er viktig for alle elever. De mener at en flerkulturell opplæring er nødvendig for alle elever som borgere i et verdenssamfunn. Norskfaget favner om en stor gruppe elever med ulik bakgrunn, og er det største faget i skolen. Det må oppfattes å være helt sentralt i skolens arbeid for å utvikle forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers perspektiver. Det handler også om å skape et læringsmiljø i en skolekultur og organisasjon som setter søkelys på respekt og likeverd, der alle elevene opplever mestring og utvikling. Banks (2005) peker på rettferdighet

og likhet som sentralt i en god flerkulturell opplæring. Han bruker begrepet «An Equity Pedagogy», som handler om en pedagogikk som organiserer undervisningen slik at den hever prestasjoner hos elever med ulik kulturell bakgrunn. Lærere må overvåke sine egne pedagogiske prosesser og reflektere over spørsmål om det flerkulturelle klasserommet. En kan på den måten få en pedagogikk som er likeverdig for alle, og kan være med på å øke prestasjonene til ulike elever i en klasse (Banks, 2005, s. 22). Ifølge Banks (2022, s. 22) krever dette et godt samspill mellom lærere og elever, og at det legges til rette for en skolekultur der elever med ulike bakgrunner og forutsetninger får en likeverdig skolegang.

Kulbrandstad (2020, s. 13) peker blant annet på at en må jobbe med språklig bevissthet for å fremme toleranse og kunnskap eller forståelse om vår komplekse flerspråklige verden. Det å vekke nysgjerrighet for språk og sammenligne språk og språksystemer kan være viktig for å utvikle språklig bevissthet hos elevene. Hun hevder at ved å skape rom for minoritetselevs tidligere erfaringer og kunnskaper, bidrar man til respekt, forsterkning av identitet og inkludering (Kulbrandstad, 2020, s. 13). Myklebust (2021, s. 162) peker på at man i arbeidet med lærestoffet, må ta utgangspunkt i erfaringene som finnes i elevgruppen og arbeide inn kunnskapstyper fra sosiale og kulturelle erfaringsbakgrunner utenfor elevenes umiddelbare nærhet. Flerspråklighet i muntlige og skriftlige tekster bør være en selvfølgelig del av faginnholdet, fordi alle elever må bli fortrolige med å se og høre tekster på flere språk, ikke minst språk som medlever behersker. Det handler videre om at læreren utnytter elevenes spesifikke kulturelle språklige erfaringer, noe som kan være med å motvirke elevs opplevelser av annerledeshet og manglende tilhørighet. Læreren kan på denne måten være med på å utvide elevkollektivet sine språklige og kulturelle kunnskaper og utvikle en forståelse for hverandres likheter og forskjeller (Kulbrandstad, 2018, s. 113).

Cummins (2017, s. 288), hevder at pedagoger har stor makt til å gjennomføre undervisningspraksiser som utvikler god språkkompetanse blant flerspråklige, tiltak som skal være gjennomførbart i skolene. Han peker blant annet på at det er viktig å koble undervisningen til elevenes liv, få elevene til å engasjere seg aktivt for lesing og skriving, bygge opp den språklige bevisstheten, bruke og utvikle sin flerspråklige kompetanse og gi dem mulighet til å anvende språk effektivt for å nå kunnskapsmessige og personlige mål. Han refererer til forskning i klasserom på en effektiv undervisning. Et moment som nevnes er å dra nytte av elevenes flerspråklige repertoar. Når en lærer oppmuntrer en elev å skrive på



morsmålet sitt, og deretter arbeide med ulike ressurser for å oversette teksten til skolens språk, utnytter en ikke bare elevens flerspråklige repertoar, men støtter også produksjon av språk og bekrefter elevens identitet i deres lese- og skriveengasjement (Cummins, 2017, s. 183-184). Danbolt og Kulbrandstad (2008, s. 44) viser til en undersøkelse av tospråklige elevers forhold til flere språk. Funnene i undersøkelsen tydet på at minoritetsspråklige elevers språklige erfaringer i liten grad trekkes inn i undervisningen, og at lærere også unngår å rette oppmerksomheten mot kulturell og språklig kompleksitet i klasserommet. Dermed utnyttes ikke den flerspråklige ressursen i klasserommet i arbeidet med å øke elevenes språklige bevissthet. Danbolt og Kulbrandstad (2008) fant i sitt prosjekt om utvikling av språklig bevissthet hos barneskoleelever, at det kan være nyttig å drive med et systematisk arbeid med å trekke inn elevers flerspråklige erfaringer for å utvikle språklig bevissthet. Elevene i prosjektet fikk sammenligne norsk med andre språk de kunne, dermed fikk de muligheten til å trekke inn de flerspråklige erfaringene elevene hadde. Prosjektet viste også at denne tilnærmingen til språk er appellerende også for mange elever med norsk som morsmål, og er en tilnæringsmåte som også kan brukes i språklige heterogene klasser (Danbolt & Kulbrandstad, 2008, s. 161). Funnene i undersøkelsene kan tyde på at det er viktig å ha fokus på elevers språkkompetanse i klasserommet. Ikke bare for at den språklige bevisstheten utvikles, men også språklige erfaringer og kunnskaper videreutvikles. Det handler om å gi status til en annen kulturell og språklig bakgrunn enn det majoriteten av elevene har. Hauge (2014, s. 163) fremhever den doble (og ofte flerfoldige) kompetansen som bør legges vekt på i skolen. Den flerkulturelle tilnærmingen i en bevisstgjøring av at ting kan gjøres på forskjellige måter, og at den måten en selv har lært, bare er en av mange måter å forholde seg til virkeligheten på. Det handler derfor om en identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse for alle, og dette bør gjennomsyre opplæringen i alle fag.

### *Flerkulturell opplæring er gjennomgripende*

En flerkulturell opplæring skal være gjennomgripende, og med det mener Nieto og Bode (2018, s. 38) at den skal gjennomsyre alt; klimaet på skolen, det fysiske miljøet, læreplanen, relasjon mellom lærere og elever og samfunn. Den er til stede i alle timer, veiledning til læreplan, oppslagstavle og brev sendt hjem, for å nevne noe. Videre hevder de at en flerkulturell filosofi blant annet innebærer at en ikke favoriserer noen elever over andre. Banks (2005, s. 22) peker på en sterk skolekultur som en viktig dimensjon i flerkulturell opplæring. Dimensjonen «An Empowering School Culture» betyr at hele skolekulturen og

organisasjonen må involveres i arbeidet for at likestilling mellom kjønn, rase og sosiale klasser skal kunne implementeres i den flerkulturelle opplæringen (Banks, 2005, s. 22).

Når det gjelder lærebøker, bør de og annet læremateriell reflektere et pluralistisk perspektiv som en viktig del av en flerkulturell opplæring. Nieto og Bode (2018, s. 36) hevder at det tidligere har vært få innslag av litteraturforfattere fra ulike kulturer, men at det i det siste har kommet flere innslag av forfattere med ulik kulturell bakgrunn. De har etter hvert fått komme frem i lyset, noe som vil kunne være med på å øke forståelsen og empati med mangfoldet av mennesker i verden. Kunnskapen i skolen er et resultat av vår historie og vårt syn på verden. Ifølge forfatteren må man bli bevisst på og diskutere disse kunnskapssynene i den flerkulturelle pedagogikken. Om man ikke er bevisst på kunnskapen man formidler, kan det føre til at noen grupper ikke kjenner seg igjen i den «virkeligheten» som formidles der.

Det er ikke bare læreplanen som må reflektere et flerkulturelt samfunn om en opplæring skal være gjennomgripende, men også læringsmiljøet må legges til rette for en lik opplæring for alle (Nieto & Bode, 2018, s. 37). Nieto peker på sammenhengen mellom kultur og læring, og hevder at kultur og kulturforskjeller, inkludert språk, spiller en stor rolle for læringen (Nieto, 2018, s. 66). Hun refererer til forskning fra de siste tiårene, som viser at kultur er viktig for studenter og familiene deres. Studenter som får bruke morsmålet sitt og får identifisere seg med sin kultur, forbedrer læringen sin i skolen. Likevel viser forskning på området at det kan være vanskelig for flerspråklige å ta vare på språket og kulturen i skolene, og opplever der å bli sett ned på eller avvist (Nieto, 2018, s. 86). Skolen bør derfor i større grad tematisere flerspråklig mangfold i grunnskolens norskfag for å bidra til å sette elevene i stand til å forstå en hverdag preget av kulturelt og språklig mangfold. Både Nieto (2018) og Banks (2005) legger vekt på at flerkulturell opplæring skal gjennomsyre undervisningen for alle elever. Opplæringen vil gjøre elevene i bedre stand til å reflektere over sosial rettferdighet og gjøre elever til informerte og kritiske borgere ved å diskutere viktige temaer som diskriminering og rasisme. Dette er ifølge Nieto (2018) selve kjernen i et flerkulturelt perspektiv. Flere skoler som kaller seg flerkulturelle, har bare overflatiske aspekt av flerkulturell opplæring. Et eksempel på det er eksotiske innslag og fester. Dette kan forsterke fordommer og skape stereotypier (Nieto, 2018, s. 32).

I rapporter om elevprestasjoner de siste 20 årene finner man at elever med innvandringsbakgrunn presterer systematisk svakere enn medelever med norsk som morsmål, og det gjøres en kopling mellom disse resultatene og trekk ved innholdet i skolen (Myklebust 2021; Stålsett 2008; Brock-Utne & Bøyese 2006). Det pekes på at læreplaner og materiell som brukes i skolen, sjelden imøtekommer minoritetselevens behov for gjenkjenning og identitet. Brock-Utne og Bøyese (2006, s. 12) hevder at ut fra et flerkulturelt perspektiv, bør skolen legge vekt på elevenes opplevelse av identitet og foreldrenes kulturelle bakgrunn. Den bør rette den største delen av sin oppmerksomhet mot å få til et inkluderende pensum og læreplan og at lærebøkene som laget med læreplanen som referanse, kan ivareta alle elevenes mulighet til å kjenne seg igjen.

## 2.3 Relevant lærebokforskning

Norsk lærebokforskning er et forholdsvis stort felt (Skjelbred et al., 2017, s. 11). Etter en kort kontekstualisering, vil jeg gå inn på studier med særlig relevans for mitt eget prosjekt.

### 2.3.1 Læreboka i et historisk perspektiv

I mer enn 250 år har læreboka fulgt barn. Med læreboka har barn fått et møte med skriftspråk og innhold som blir sett på som viktig å videreformidle til neste generasjon (Skjelbred et al., 2017, s. 9). Historisk var leseopplæringen i Norge og flere andre land knyttet til blant annet religionsundervisning, men etter hvert ble det gitt ut lesebøker med ulike typer tekster for ulike formål brukt i norskundervisningen (Skjelbred, 2010, s. 26). Læreboka inngår i en læringskontekst i klasserommet der lærestoffet formidles til elever på omtrent samme alder eller på samme ferdighetsnivå. Ei lærebok sammenfatter og presenterer det samfunnet synes er så viktig at det bør formidles videre til neste generasjon. På den måten synliggjør læreboka hva som til enhver tid er gyldig kunnskap og aksepterte verdier i et samfunn. (Skjelbred et al., 2017, s. 9). En kartlegging utført av Utdanningsdirektoratet i 2005, bekrefter at læreboka ennå står sterkt i undervisningen. Grunnet høy andel av norsklærere som deltok i denne undersøkelsen, vil dette i stor grad være gjeldende for norskfaget (Rogne, 2009, s. 2).

Innføringen av godkjenningsordningen for lærebøker, trådte i kraft i 1909, og begrunnelsen for denne var at kristendomsbøkene skulle være i tråd med kirkens lære (Skjelbred et al., 2017, s. 18). Det var også et ønske fra myndigheter og lærere at lærebokmarkedet skulle bli

mer enhetlig, siden alle elever skulle få lik utdanning. Følgelig måtte innholdet i lærebøker også være lik og i tråd med læreplanene (Skjelbred et al., 2017, s. 18). Læreplanene ble etter hvert detaljert og fikk forskriftstatus, noe som førte til at de ble styrende for innholdet i lærebøkene som ble produsert. Godkjenningsordningen ble dermed nærmest overflødig. Utvelgelsen av lærestoff skulle også være det profesjonelle ansvaret til den enkelte lærer. Godkjenningsordningen ble opphevet av Bondeviks regjering i år 2000 (Skjelbred et al., 2017, s. 19). Det er derfor interessant å se noe om hvorvidt bortfallet av godkjenningsordningen har hatt noen betydning for utviklingen av læremidlene på det flerkulturelle området.

I denne masteroppgaven er mitt søkelys på flerkulturelle perspektiver i skolens lærebøker i norskfaget. Skjelbred et al. (2017, s. 524) hevder at lærebøker i varierende grad har tatt hensyn til det flerkulturelle perspektivet. De viser blant annet til strategiplanen utarbeidet av regjeringen med tittelen *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Et av tiltakene i planen gikk ut på å styrke læremiddelutviklingen og kvaliteten på læremidler og det fremheves at læremidlene i større grad skal gjenspeile det flerkulturelle mangfoldet i Norge og bidra til å styrke selvfølelsen og identiteten for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever (Skjelbred et al., 2017, s. 525). For at alle elevene skal kjenne tilhørighet og øke selvfølelsen, må flerkulturelle perspektiver innarbeides i læremidlene.

### 2.3.2 Prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler»

I 2002 ble prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler» startet ved Høgskolen i Vestfold. Oppdraget var hjemlet i *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002-2006)*. Det ble forsket på læremidler i fag, inkludert norskfaget, med å blant annet se nærmere på det flerkulturelle perspektivet i læremidlene og i hvilken grad læremidlene bidrar til positiv identitetsdannelse for elever fra minoritetskulturer (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 5). Samfunnsutviklingen med økende mobilitet og globalisering gjør også at skolen må forberede alle elever, ikke bare elever fra minoritetskulturer, til et liv i et stadig mer internasjonalt og flerkulturelt samfunn (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 13). Dette betyr at lærebøkene som brukes i skolen må være tilpasset ei mangfoldig elevgruppe. Sluttrapporten til Skjelbred og Aamotsbakken (2003) bekrefter at gjenkjennelighet i læremidler er en viktig identitetsskapende faktor for elever fra ulike kulturer. Rapporten viser til gjennomgående

trekk som kan bidra til å komme nærmere målet om å ivareta flerkulturelle perspektiver i læremidler best mulig. Blant annet er det vesentlig at fotografier viser elever fra andre kulturer som avviker fra det etnisk norske, fordi gjenkjennelighet kan være en viktig identitetsskapende faktor. Slike innslag kan også virke integrerende for etnisk norske elever som føler seg som en del av det flerkulturelle samfunnet (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 16). Ut fra dette perspektivet bør skolene jobbe mot å få et pensum som inkluderer alle og en læreplan som gir muligheten for alle elever å kjenne seg igjen.

Skjelbred og Aamotsbakken (2003) trekker frem at skolen som institusjon blir ikke flerkulturell med kun en tilstedeværelse av flerkulturelle elever. Skolen blir bare flerkulturell dersom perspektiver fra hjemlig og fremmed kultur innreflekteres i undervisning, tenkning og kreativitet i klasserommene (Skjelbred & Aamotsbakken 2003; Brock-Utne & Bøyesen 2006; Banks 2005). Skolen derfor i større grad tilpasse seg en flerkulturell virkelighet, ved å få et bredere kulturperspektiv i fagene. En skole der alle får lære og utvikle seg og bruke sine kunnskaper og erfaringer vil være et opplæringssted som kommer mangfoldet i møte. Når alle elevene vil ha mulighet til å bruke sine kunnskaper aktivt, vil skolen legge til rette for en utvidet forståelse som videre kan føre til reduksjon av fordommer og intoleranse.

### 2.3.3 Prosjektet «Kartlegging av beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler»

Institutt for samfunnsforskning i samarbeid med Åse Røthing ved Høgskolen i Oslo og Akershus, leverte i 2014 en rapport på prosjektet «*Kartlegging av beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*». Dette var et oppdrag fra utdanningsdirektoratet for å kartlegge hvordan etniske og religiøse minoriteter blir beskrevet i læremidler for ungdomstrinnet og videregående opplæring (Midtbøen et al., 2014, s. 7). Midtbøen (2014) presiserer at sammenhengen mellom læreplaner, lærebøker og undervisning og læring er kompleks, og dette kommer kanskje spesielt tydelig frem i forbindelse med verdiladede og til dels omdiskuterte temaer. I sin analyse av lærebøker fant Røthing blant annet at flere av bøkene har et utydelig «vi-språk» i viktige tekster om kultur og nasjon. Elever med minoritetsbakgrunn vil derfor ikke vite sikkert om de er inkludert i nasjonens «vi» eller ikke. Som en følge av dette, kan lærebøkene reprodusere både positive stereotyper om «det norske» og negative stereotyper av etniske og kulturelle minoriteter (Midtbøen et al., 2014, s. 14). Midtbøen peker på at en kartlegging av innhold i læremidlene ikke kan si noe sikkert om

undervisningen i klasserommene. Det er ingen gitt sammenheng mellom læremidlene og lærerens undervisning. Læreren vil prioritere og vinkle lærestoffet og elevenes ståsted og forståelse vil kunne ha betydning for oppfattelsen av innholdet. Det som blir avgjørende er at innholdet i læremidlene formidler hvilke temaer og forståelsesmåter som er viktige i Norge i dag. Slik må forlagene forholde seg til «markedets lov» med hensyn til innhold og perspektiver i læremidlene (Midtbøen et al., 2017, s. 23).

#### 2.3.4 Lærebokanalysen «Å se norskfaget med andrespråksbriller»

Lise I. Kulbrandstad har analysert et utvalg lærebøker for grunnskolens norskfag i lys av samfunnets økte flerspråklige mangfold. Studien inngår i prosjektet ROSE (Research on subject specific education) ved Karlstads universitet (Kulbrandstad, 2020, s. 9). Det utforskes på hvilke måter lærebøkene, som alle er utgitt etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, tematiserer flerspråklig mangfold og det å lære norsk som et andrespråk (Kulbrandstad, 2020, s.7). Analysen viser at kunnskapsstoff om flerspråklig mangfold og om det å lære og bruke norsk som et andrespråk i beskjeden grad gjenfinnes i lærebøkene. Det ser ut som det kan være vanskelig å løsrive seg fra en enspråklig norm (Kulbrandstad, 2020, s. 25). Kulbrandstad (2020, s. 12) viser til internasjonal forskning på flerkulturelle perspektiver. Ut fra resultater fra denne studien og annen internasjonal forskning, hevder Kulbrandstad at det er et gjennomgående funn at flerkulturelle og flerspråklige perspektiver ikke er spesielt synlige i læremidlene i grunnskolen.

#### 2.3.5 Studien «Gruppebaserte fordommer i lærebøker»

Kajsa Kemi Gjerpe (2021) har undersøkt lærebokas rolle i konstruksjon og formidling av gruppebaserte fordommer med søkelys på samiske læremidler. Et funn fra studien viser at det er en tendens at norske lærebøker ofte har en stereotyp fremstilling av samer som eksotisk og annerledes (Gjerpe, 2021, s. 297). Gjerpe peker på at slike gruppebaserte fordommer i utgangspunktet er dikotomiske og essensialistiske, og tar utgangspunkt i at «vi» og «oss» er noe annerledes enn «de andre». I et norsk majoritetsperspektiv kan det bety et utenfra-blikk på det samiske som ikke er så relevant for norske elever. En kan ut fra funn om stereotyp fremstilling av samer, anta at det er grunn til å analysere hvorvidt språklige minoriteter også kan bli framstilt på stereotypiske måter i læremidler brukt i skolen. Studier viser at det er også stor forskjell på ulike etniske grupper og hvor ofte de blir nevnt i lærebøkene. Samer blir

nevnt gjennomgående og ofte, i motsetning til andre etniske minoriteter (Midtbøen m.fl. 2014, Gjerpe 2021). Om denne forskningen er reliabel for det innholdet som elevene møter i skolens lesebøker, er det grunn til bekymring.

## 3 METODE

### 3.1 En dokumentstudie

De fleste kvalitative studier skjer i situasjoner som innebærer bruk av dokumenter av ulike slag. Ifølge Coffey (2013, s. 16) kan dokumentene variere i form, de kan være både litterære, tekstlige eller visuelle enheter, og de gjør det mulig å dele informasjon og presentere historier. I den forstand er dokumentene skapt for et formål, og de er laget for å tjene en slags funksjon. Dokumentene er slik sett versjoner av virkeligheten, skrevet i henhold til ulike typer konvensjoner, med et spesielt formål i tankene. Coffey (2013, s. 16) peker på at det er et skille mellom dokumenter som er funnet i undersøkelsesprosessen til en forskning (som eksisterer før en forskning) og dokumenter som er skapt som en del av forskningen. I denne studien er det selve dokumentet, læreboka, som er forskningsobjektet. En dokumentstudie krever en reflektert, analytisk, fortolkende og kritisk tilnærming, som blant annet innebærer en forståelse for hvordan og til hvilket formål dokumentene er produsert for (Coffey, 2013, s. 14-15). Jeg har brukt lærebøker som er produsert for 5.trinnet i norsk i min dokumentstudie. Læreboka har en sentral plass i undervisningen, og dermed er den en sentral kilde til kunnskap og forståelse i norskfaget.

Dokumenter kan analyseres både kvalitativt og kvantitativt. Jeg har valgt å benytte en kvalitativ forskningstilnærming i min studie. Kvalitativ analyse av data kjennetegnes ved dens kombinasjon av analyse og fortolkning som oftest ved en sammenheng mellom innsamlingen av dataene og analysen av disse i en gjentakende prosess som går frem og tilbake, ved at resultatene for analysen utgjør et datagrunnlag for videre analyser (Schreier, 2014, s. 171). Jeg har gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse, og har erfart nettopp det Schreier her forklarer, at analysene har vært gjentakende i form av en stadig tilbakevendende prosess for å forsikre meg om at jeg forstår detaljer og samtidig ser helheter. Ifølge Brottveit (2018, s. 62) retter en kvalitativ forskningsprosess mot hvordan en kan forstå og begrepsfeste virkeligheten, og mye av denne forskningen har sin forankring i et hermeneutisk vitenskapssyn. Hensikten med kvalitativ teknikk er å finne frem til en adekvat gjengivelse av et innhold i tekstmaterialet, og dette kan gjøres deskriptivt å påvise mønstre i teksten (Bratberg 2014; Schreier 2014). Jeg har studert lærebøkene med utgangspunkt i et spesifikt perspektiv, og følgelig lagt dette til grunn for min søken etter mønstre i teksten. Det har ført til at jeg har forholdt meg kritisk til tekster og bilder i lærebøkene, men jeg har lagt vekt på å arbeide



analytisk på grunnlag av mitt kunnskapsgrunnlag og å være bevisst lærebokas formål (Coffey, 2014, s. 16). Jeg har altså systematisk studert lærebøkene for å undersøke hvordan språklig og kulturelt mangfold kommer til uttrykk.

## 3.2 Datamaterialet

Det har vært en prosess preget av flere vurderinger og avveininger for å finne lærebøker til mitt forskningsprosjekt. Jeg har vært opptatt av å studere lærebøker i norsk som er i bruk i skolen nå, for at studien skal ha aktualitet når det gjelder å forstå hvilket innhold i norskfaget tilbys dagens elever. Men skolene bruker et bredt spekter av bøker, blant annet når det gjelder utgivelsesår. Vi som arbeider i skolen vet at lærebøker brukes i mange år, selv etter nye reviderte læreplaner. Jeg kom frem til at det kan være mest interessant å studere de nyeste lærebøkene for norskfaget, de som er utviklet i henhold til læreplanverket (LK20), ut fra en forventning om at denne læreplanens føringer på det flerspråklige og flerkulturelle området har fått betydning for innholdet i bøkene på nye måter. Det er dessuten trolig de bøkene som per i dag har lengst levetid og som vil ha sin påvirkning på noen elevgenerasjoner fremover. Jeg har mesteparten av min lærerkarriere, undervist på 5.-7. trinn i grunnskolen, og jeg har hatt elever med ulike språk- og kulturerfaringer som har fulgt den ordinære læreplanen i faget. Det har derfor vært særlig interessant for meg å undersøke på hvilke måter de nyeste lærebøkene på mellomtrinnet har innarbeidet mangfoldsperspektiver knyttet til språk og kultur. Det er flere forlag som gir ut lærebøker i norskfaget. Medienorge (2022) har laget en oversikt over de største forlagsgruppene, basert på årsberetninger og informasjon fra selskapenes ledelse. I 2020 viser disse tallene at Gyldendal, Cappelen Damm, Forlagshuset Vigmostad & Bjørke og Aschehoug var de største på markedet. Lærebøkene jeg har hatt erfaring med i norskfaget, har også tilhørt noen av disse forlagene.

Bøkene jeg har valgt er *Norsk 5* fra Cappelen Damm og *Ordriket*, som består av ei elevbok 5A og ei elevbok 5B fra Fagbokforlaget (se tabell 1). Det førstnevnte forlaget har samlet alt lærestoffet i ei bok, mens det andre har fordelt lærestoffet i to bøker. *Ordriket* er i tillegg et prisvinnende norskverk for hele barnetrinnet, noe som vakte min nysgjerrighet. Jeg har valgt å se kun på bøkene i papirformat, selv om disse forlagene også tilbyr digitale nettsider. Dette har jeg gjort for å tilpasse studiens omfang til rammene som gjelder for denne masteroppgaven.

Tabell 1: Oversikt over lærebøkene som analyseres.

<b>LÆREBOK</b>	<b>Norsk 5</b> 	<b>Ordriket</b> Elevbok 5A 	<b>Ordriket</b> Elevbok 5B 
<b>UTGIVERÅR</b>	2020	2021	2022
<b>FORFATTERE</b>	Ingeborg Anly og Stig Erlend Kvinge	Christian Bjerke, Linda Evenstad Emilsen, Marit Midbøe Hagen og Gro Ulland	
<b>FORLAG</b>	Cappelen Damm	Fagbokforlaget (Vigmostad & Bjørke)	

I analysedelen har jeg valgt å referere til lærebøkene med bokas navn, årstall og sidetall i stedet for forfatterens navn, som er vanlig i referanser. Dette har jeg gjort for å gjøre det enklere å kjenne igjen de ulike lærebøkene når jeg refererer. Jeg kommer også til å omtale *Ordriket 5A* og *5B* som en lærebok, fordi lærestoffet samlet sett skal tilsvare samme innhold som *Norsk 5*.

### 3.3 Hermeneutikk

En kvalitativ innholdsanalyse innebærer tolkning av tekster, hvor en foretar subjektive tolkninger av innholdet i tekstdata basert på en klassifisering og koding (Schreier 2014, s. 176). Utgangspunktet for hermeneutikken er tolkning av tekster, og man skaper mening ut fra de dataene man fortolker (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 193). Et sentralt prinsipp innen

hermeneutikken er ifølge Alvesson og Skoldberg (2008, s. 193) at meningen av en del som bare kan forstås i sammenheng med en helhet, omvendt at helheten består av deler og helheten forstås på basis av disse. Metoden å analysere en lærebok innebærer altså som en subjektiv fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av tekst.

Bøkene som er utgangspunktet for min tolkning, er sammensatt av mange ulike tekster og bilder som til sammen utgjør et samlet innhold i norskfaget. Når jeg nå skal bruke de for å se på hvordan språklig og kulturelt mangfold kommer til uttrykk i lærebøkene, innebærer det en analyse med en betydelig avgrensning sett i lys av lærebokas samlede formål. Jeg må være bevisst på mine forventninger i møte med lærebøkene, og også være bevisst på underliggende antagelser. Her kommer det med forforståelsen inn, med tanke på begrepene språklig- og kulturelt mangfold. Asdal og Reinertsen (2020, s. 68) peker på at vi som forskere må være bevisste på denne forforståelsen når vi møter tekstene. Vi kommer til den med en forforståelse som former vår lesning og tolkning. Jeg med mine erfaringer som lærer i grunnskolen, vil ha antagelser om hva språklig- og kulturelt mangfold kan innebære, som blir min forforståelse på dette fenomenet. I studien har jeg brukt aktivt et kunnskapsgrunnlag, og det er denne som vil prege min forforståelse. Jeg har studert grundig anerkjent teori innen flerkulturell opplæring, teorier jeg har tatt med meg i analyseprosessen og i drøftingen.

### 3.4 Analysetilnærming

Analyseprosessen foregikk hovedsakelig i to trinn som viser min tilnærming til analysen. Det første trinnet dreide seg om å få til det Postholm og Jacobsen (2018, s. 145) omtaler som en åpen koding. I denne åpne kodingsfasen arbeidet jeg med å utvikle og sette navn på hovedkategoriene i datamaterialet. Datamaterialet var forholdsvis omfattende, men jeg la vekt på å arbeide systematisk på jakt etter å finne mønstre og samle kategorier i over- og undertemaer (Postholm & Jacobsen 2018, s. 139). Jeg endte opp med å bruke betegnelsene språklig mangfold og kulturelt mangfold som de to hovedkategoriene jeg samlet analysene inn under. Ut fra disse hovedkategoriene dannet jeg underkategorier som skulle være utgangspunkt for analysen.

I det første trinnet av analysearbeidet gikk jeg gjennom bøkene og merket av med post-it lapper det jeg tolket kunne være representasjoner for et språklig eller kulturelt mangfold. Jeg

undersøkte hver enkelt bok for å strukturere datamaterialet etter disse to begrepene, språklig og kulturelt mangfold, og for slik å gjøre innholdet i bøkene mer oversiktlig. Dette er altså ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 146) en åpen kodingsfase. For å strukturere observasjonene eller registreringene, festet jeg lappene av observasjoner i lærebøkene. Jeg skrev stikkord på lappene, der jeg arbeidet med å sette ord på hva jeg oppfattet. Deretter laget jeg tabeller for hver bok, en tabell for funn i tekster og oppgaver og en annen tabell der funn i fotografier/illustrasjoner ble samlet. Dette gjorde jeg for å få en god oversikt over mine observasjoner i hver bok. Tabellene ble et godt redskap for den fortsettende analyseprosessen, spesielt i arbeidet med å finne mønstre og sammenhenger. Jeg laget tre typer tabeller for de ulike lærebøkene. Den første tabellen omhandlet funn knyttet til bilder/fotografier, som vist i tabell 2. Den andre tabellen omhandlet funn knyttet til innhold i tekster/oppgaver, som vist i tabell 3. I den tredje tabellen samlet jeg funn angående bakgrunn/opphav til forfattere av tekstene i lærebøkene, som vist i tabell 4.

*Tabell 2:*

Funn knyttet til bilder/fotografier av personer og kulturelle uttrykk i «**Ordriket 5b**»

Kap.	Sidetall	Beskrivelse
6.Forandringer	s.6-7	Tosidig kapitelforside. Tegning av personer i ulike situasjoner, skoleområde, krig/flukt, forurensning etc. Tegnet ulike personer med ulik hud- og hårfarge. Enkelte av disse vises igjen senere i kapitlet.
	s.33	Tegning til fortellingen om Anne Frank. Anne Frank gjemmer seg bak bokhylla.
	s.37	Tegning til fortellingen om Amina som er flyktning. Hun står sammen med en antatt norsk gutt fra barnehagen.

Tabell 3:

Funn knyttet til tekster/oppgaver «**Ordriket 5a**»

Kap.	Sidetall	Beskrivelse
1.Mitt liv	s.18-20	«Hør`a dagbok» om Anansiwa som kom til Norge for to år siden og ikke er så god i norsk ennå. Hun skriver en dagboktekst. Oppgave.: Finn fram til Nansis tre trinn for å bli rapstjerne. Skriv dem på ny med korrekt norsk.
	s.38	Språkriket: Navn- Nansi.

Tabell 4:

Funn knyttet til forfatterens bakgrunn/opphav «**Norsk 5**»

Kap.	Sidetall	Forfatter
5	s.206	Favilli, Elena og Francesca Cavallo (Italia) Skriver om Malala
3	s.129	Silverstein, Shel (USA) Dikt om sebra
1	s.10	Sirowitz, Hal (USA) Dikt om leselekse

Fase to, den aksiale kodingen, handlet om å knytte sammenhenger mellom en kategori og subkategorier. Jeg la vekt på å strukturere datamaterialet ytterligere og arbeidet med å finne fram til og navngi observasjoner som kunne ligge til en felles kategori (Postholm & Jacobsen 2018; Schreier 2014). Etter en ny systematisk analyse av begge lærebøkene, valgte jeg å beholde de to overordnede kategoriene, språklig mangfold og kulturelt mangfold. Etter en analysefase preget av nærlesing, fortolkning og språklige formuleringer av kategorier og begreper, endte jeg opp med fire underkategorier for hver av de to hovedkategoriene se tabell 5).

Tabell 5: Analysekategorier

Kategori	Underkategorier
Språklig mangfold	Språklig representasjon
	Kunnskap om språk og flerspråklighet
	Ord og begreper
	Å være flerspråklig
Kulturelt mangfold	Representasjon - persongalleri
	Litteratur og forfattere
	Norskhet- å være norsk
	Kunnskap om kultur

Lærebøkene er analysert på bakgrunn av den teoretiske og forskningsbaserte kunnskapen jeg har om flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk. Hovedkategoriene språklig og kulturelt mangfold har bakgrunn i kunnskapsgrunnlaget. Slik sett kan man hevde at analysene er teoretisk drevet og jeg til en viss grad har arbeidet deduktivt. Lærebøkene er også analysert gjennomgående induktivt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Det vil si at jeg har lagt vekt på å utforske innholdet i bøkene slik det kan tolkes innenfor bokas egen kontekst, der kunnskapsgrunnlaget har spilt en lite aktiv rolle. Det er i denne prosessen funn/observasjoner er formulert i underkategorier.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om det innsamlede materialets gyldighet for problemstillingen som belyses. I en kvalitativ forskningsprosess er det da vesentlig å spørre i hvilken grad man har fått ut gyldig og relevant kunnskap på bakgrunn av forskningsresultatene (Brottveit, 2018, s. 142). I denne studien var min oppgave å finne ut hvordan språklig og kulturelt mangfold kommer til uttrykk i norske lærebøker for mellomtrinnet. Datamaterialet var to nyere lærebøker fra ulike forlag. Bøkene er produsert i henhold til den nyeste læreplanen, noe som er med å gjøre forskningen relevant. For at forskningen skal ha høy validitet, er det viktig at jeg vurderer på

hvilket grunnlag mine tolkninger, analyser og resultater er fundert på, og hvorvidt materialet gir dekning for de konklusjonene som trekkes (Brottveit, 2018, s. 142). Jeg har arbeidet med teori og forskningsresultater, men har også gjort analyse- og tolkningsarbeid ut fra egen forståelse. Jeg har arbeidet for å få så god kvalitet som mulig på studien min.

Reliabilitet handler om påliteligheten og nøyaktigheten i studien, og det er viktig å vurdere den i alle faser i forskningsprosessen. Reliabiliteten blir vurdert på grunnlag av måten forskeren har innhentet, bearbeidet, fremstilt, tolket og analysert datamaterialet sitt på (Brottveit, 2018, s. 143). For at reliabiliteten skal være høy, må undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gi pålitelige data. Det er viktig at jeg som forsker er tydelig og åpen på hvilken informasjon som kommer fra teori og hva som er mine analyser. Ved å beskrive så nøyaktig jeg kan hvilke data jeg innhentet fra de ulike lærebøkene, vil reliabiliteten bli styrket. Videre har jeg beskrevet hvilken metode jeg har brukt for å innhente data og hvordan jeg har strukturert dem, jf. Punkt 3.4. For å ivareta reliabiliteten, har jeg beskrevet funn ut fra hovedkategoriene. Jeg viser også til sidetall i de ulike lærebøkene hvor jeg har gjort funn som kan knyttes til kategoriene.

### 3.6 Forskningsetiske betraktninger

Jeg har analysert to lærebøker i denne studien, og jeg har analysert dem i sin helhet. Funnene mine vil derfor være representative for de bøkene som har vært mine analyseobjekt. Dette blir en analyse av andre sitt arbeid, og jeg har derfor et ansvar overfor forfatterne av datamaterialet når det gjelder anstendighet i eventuelle kritiske innvendinger.

Min opplevelse og vurdering av en lærebok, er en subjektiv aktivitet, noe som jeg har vært bevisst på i studien. En forsker må være klar over sin subjektivitet, og teste ut antakelser i forskningen som pågår. Jeg vil i denne sammenhengen løfte frem at jeg har tatt utgangspunkt i et kunnskaps- og tolkningsgrunnlag, som vil føre til en bestemt måte å forstå og drøfte på. Jeg har også vært åpen for at forskningen kunne bringe frem nye forhold som jeg ikke hadde tenkt på, slik at eventuelle nye forskningsspørsmål kunne utvikles. Det var hele tiden være et samspill mellom teorier jeg hadde lest og analyser av datamaterialet under hele forskningsforløpet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 59).

## 4 ANALYSE OG FUNN

I dette kapittelet presenteres analysene av lærebøkene *Norsk 5* og *Ordriket 5A og 5B*. Studiens formål har vært å undersøke på hvilke måter språklig og kulturelt mangfold kommer til uttrykk i disse bøkene. Jeg presenterer analysene i to hovedkapitler, språklig mangfold og kulturelt mangfold, som er de to hovedkategoriene som er resultat av analysene.

Avslutningsvis i hvert delkapittel oppsummerer og sammenfatter jeg funnene. Til slutt oppsummerer jeg hovedfunnene i analysen.

### 4.1 Språklig mangfold

Jeg vil referere til Coffey (2013, s. 18) som sier «What kind of reality is the document creating?» Jeg har arbeidet med å forstå hvilken språklig virkelighet lærebøkene skaper for elevene i skolen. Jeg presenterer her funn angående representasjon av ulike språk, kunnskap om språk og flerspråklighet, ord og begreper og hvilket kunnskapsstoff som formidles til elevene om det å være flerspråklig.

#### 4.1.1 Språklig representasjon

I analysene ble jeg oppmerksom på synliggjøring eller gjengivelse av ulike språklige uttrykk. Her er det snakk om ord/tekster som i sin helhet foreligger på et annet språk, uten at det er snakk om kunnskap om språkene i seg selv.

I begge lærebøkene har jeg funnet ord og uttrykk på andre språk enn norsk. I *Norsk 5* har jeg funnet representasjon av 25 språk totalt. Språk som eksplisitt uttrykkes er svensk, dansk, samisk, finsk, engelsk, tysk, fransk, spansk, vietnamesisk, urdu, somali, nederlandsk, japansk, rumensk, italiensk, persisk, tyrkisk, kantonesisk, indonesisk, koreansk, polsk, thai, kinesisk, russisk og ungarsk. Jeg fant at det er forholdsvis mange språk som representeres i *Norsk 5*, og det er også språk fra ulike deler av verden. De fleste av språkene som er representert, er hentet fra ett og samme kapittel som omhandler språk og dialekter. Den ene teksten er «Åtte på rad» av Sylvelin Vatile (*Norsk 5*, s. 226). Teksten gjengir en klasseromssituasjon der det snakkes om ordet *baby* på ulike språk. Åtte språk representeres i dette klasserommet, norsk, engelsk, samisk, polsk, finsk, vietnamesisk, urdu og somali. På samme side er det tegnet en sirkel med en utfordring:



Lær noen nye ord, både på norsk og andre språk! (Norsk 5, s.226)

Eksempel fra teksten når lærer spør elevene hva baby betyr på et annet språk:

På polsk heter det bobas, sier Aldon. På finsk heter det vauva, sier Jari. På vietnamesisk sier vi em bè, sier Minh

(Norsk 5, s. 226).

Den andre teksten som inneholder flere språk, er teksten «*Dyrelyder*». Det er en tekst med lydord som har utgangspunkt i andre språklige kontekster enn norsk. Det er tre kolonner med tre ulike dyr; hund, hane og frosk (se eksempel under). Språkene og den norske uttalen på dyrelydene er oppført under hvert dyr. Språkene som er med her er, engelsk, russisk, fransk, spansk, nederlandsk, japansk, norsk, rumensk, italiensk, persisk, tyrkisk, kantonesisk, indonesisk, koreansk, tysk, polsk, thai og ungarsk. En oppgave som er oppført på samme side stiller følgende spørsmål: «Hvorfor tror du vi skriver og sier dyrelydene så forskjellig på ulike språk?»

Eksempler på dyrelyder og uttale:

**Hund:**

Engelsk: woof

Russisk: gav

Fransk: waouh

Spansk: guau (Norsk 5, s. 234)

*Norsk 5* inneholder en tekst «*Ords historie*», som omhandler ord og deres opprinnelse.

Ordene som nevnes her har opprinnelse fra nederlandsk, engelsk, fransk, svensk og latin.

Eksempler på setninger fra teksten:

Appelsin kommer fra nederlandsk. Det betyr eple fra kina.

Terrasse er et ord vi har lånt fra fransk. (Norsk 5, s. 232)

I *Ordriket* er det tre språk som eksplisitt representeres, og det er engelsk, samisk og svensk.

Engelsk er representert flere steder i læreboka. Vi kan lese den velkjente vitsen om de to

tomatene som skulle går over veien, både på engelsk og norsk (*Ordriket 5A*, s. 59) og vi kan

lese mikroteksten «*Knock*», av Fredric Brown (Ordriket 5B, s. 213). Ei av oppgavene til en tekst med innslag av engelske ord handler om hvorfor vi bruker engelske ord når vi snakker norsk. I tillegg ber oppgaven om å skrive setninger med engelske ord som er vanlige å bruke nå (Ordriket 5B, s. 229). Representasjon av svensk finner vi i teksten «*Om pinnekjøtt, lutefisk og en hel klasse med svenske brevvänner*». Etter teksten skal elevene finne ut betydningen av ordet *jättegullig* i en av oppgavene (Ordriket 5B, s. 234-235).

I tillegg inneholder læreboka innslag av en tekst skrevet på en talemålsvariant. Det er dagbokteksten «*Hør à dagbok*» (Ordriket 5A, s. 18-20). Vi får vite i teksten at hovedpersonen Nansi er 12 år og kom til Norge fra Uganda for to år siden. Forfatteren, Amina Sewali, benytter seg av talemålsvarianten multietnolekt eller «kebabnorsk», et uttrykk som også brukes om talemålsvarianten, som blant annet har en grammatikk som ikke følger norske rettskrivingsregler.

Når det gjelder bruk av samisk og våre nabospråk i Norden, er det viet ulik plass til disse språkene i lærebøkene jeg har analysert. *Ordriket* bruker sørsamisk som eksempel i en oppgave der elevene skal arbeide med preposisjoner og postposisjoner (Ordriket 5A, s. 247). I læreboka er også en tekst «*Sølvmånen*», som er et samisk innslag (Ordriket 5B, s. 156). I fortellingen hører vi om reinsdyr, kofte, gamle og Stallo, og vi forstår at dette er en samisk fortelling, uten at det forklares eksplisitt at det er det. Der er heller ikke elementer av samisk språk i fortellingen. Det som angår nabospråkene våre i Norden, svensk og dansk, finnes det bare innslag av i form av enkeltord i tekster, og da er kun svensk representert.

I språkkapittelet til *Norsk 5*, blir de tre mest brukte samiske språkene presentert, nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk. I tillegg er det en kort presentasjon av samene, og noen enkle fraser med oversetting til norsk. Det nordsamiske alfabetet presenteres med noen bemerkninger på uttale (*Norsk 5*, s. 252-253). *Norsk 5* har satt av en side til hvert av språkene, dansk og svensk, med en kort introduksjon med kart, flagg og noen få ord som ifølge læreboka kan være nyttig å kunne (*Norsk 5* s. 250-251). Det er også en tekst om dansk måte å telle på «*Det danske tellesystemet*» med tilhørende oppgaver. Oppgavene går ut på å finne svar i teksten og forstå teksten. I tillegg er det oppgaver som går ut på å forklare tellesystemet for en læringspartner og skrive tallene fra 50 til 100 slik en danske ville sagt dem (*Norsk 5*, s. 45-47).

Begge lærebøkene jeg har analysert, har innslag av engelske ord i tekster som har blitt vanlige å bruke i det norske språket, som for eksempel *game*, *chille* og *shoppe* (Norsk 5, s. 236) og *amazing* (Ordriket 5B, s. 226).

### *Oppsummering*

Representasjon av språk er et trekk ved begge lærebøkene. Det er skapt gjennom eksplisitt bruk av ulike språk i lærebøkene i form av ord/setninger. Synliggjøring og bredde i bruk av språklige uttrykk er mer vektlagt i *Norsk 5*. I tillegg til å ha størst antall språk representert, har boka også en strukturert gjennomgang av samisk språk, våre nabospråk og ulike dialekttrekk i norske dialekter. *Ordriket* har ikke en tilsvarende gjennomgang av samisk språk og våre nabospråk, men svensk er representert i en av tekstene. *Ordriket* trekker i tillegg frem en tekst som er skrevet på talemålsvarianten multietnolekt, av ei jente som har bodd kort tid i Norge. Begge lærebøkene tar opp bruk av engelske ord i det norske språket.

#### 4.1.2 Kunnskap om språk og flerspråklighet

I denne kategorien har jeg gått tettere inn på hva som er den faktiske kunnskapen om språklig mangfold som formidles. Jeg vil både vise funn fra tekster og hva det legges opp til i oppgaver. Jeg vil også presentere funn angående lærerens rolle i tolkningen av oppgaver i lærebøkene.

Flerspråklighet som begrep blir ikke brukt i noen av lærebøkene, selv om ulike språk er representert både i tekster og oppgaver. Jeg vil trekke frem kapittel 6 i *Norsk 5*, «*Språk og dialekter*», som er språkkapittelet i læreboka. Her blir svensk, dansk og samisk tematisert, og også ulike dialekter i Norge. Kapittelet avsluttes med noen oppgaver (se bilde 1). Oppgavene er lagt opp som gruppeoppgaver elevene skal arbeide med og som skal resultere i en presentasjon. Elevene skal velge en av oppgavene om språk som de skal fordype seg i. Oppgavene fokuserer i størst grad på det interne språkmangfoldet i Norge. Om elevene skal kunne velge en oppgave som kan åpne for språk utenom Norden, må de velge oppgave 1. Denne oppgaven går ut på å finne ut hvor mange ulike språk eller dialekter folk på skolen kan.

Bilde 1:



**Jobb videre med språk!**

**OPPGAVER** Jobb i grupper. Velg en av oppgavene, og lag en presentasjon.

1. Finn ut hvor mange ulike språk eller dialekter folk på skolen deres kan. Dere kan lage en spørreundersøkelse eller intervju elever på skolen. Presenter det dere har funnet ut.
2. Finn ut mer om en dialekt, og lag en presentasjon. Dette kan være en del av et tverrfaglig prosjekt der dere presenterer hver deres landsdel.
3. Lag en plakat som kan hete «Verdt å vite om norsk». Tenk at plakaten skal være mulig å forstå for en svensk eller dansk skoleelev som ikke vet så mye om språk i Norge.
4. Lag en tegneserie som viser historien bak de to norske skriftspråkene: bokmål og nynorsk. Meningen er å underholde og forklare hvordan vi fikk to skriftspråk i Norge.
5. Lag en presentasjon om samisk språk og kultur. Meningen er at de andre elevene skal lære noe de ikke kan fra før. Husk å oppgi kildene dere har brukt.

(Norsk 5, s. 255)

Samme lærebok har en oppgave i kapittelet «Fakta og kilder» som omhandler språk:

Velg et land i verden som dere ikke vet så mye om fra før og søk på det.

- a) Hvor mange og hvilke språk snakker de i landet?
- b) Hvor fant dere informasjonen? Var den lett å finne?
- c) Søk på landet i et digitalt verdenskart, og finn ut hvilke land de grenser til, og hva som er hovedstaden

(Norsk 5, s. 195)

Når elevene skal velge et land de ikke vet så mye om fra før, kan det være sannsynlig at de skal lete utenfor Norden, og velge et land som geografisk ligger lengre borte. Her skal elevene finne ut hvilke språk som snakkes i landet og eventuelt hvor mange språk. Flerspråklighet som begrep blir ikke uttrykt eksplisitt, selv om en forstår at det er snakk om flerspråklighet i oppgave a). Her skal elevene finne ut av hvor mange og hvilke språk de snakker i landet de skal søke på (Norsk 5, s. 195).

*Ordriket 5B* har noen oppgaver der en bruker kunnskap om språk i noen oppgavetyper. I kapittel 9 i språkriket, er ordstilling temaet for oppgavene. Der fokuseres det på at i flere språk blir setningen dårlig om en forandrer ordstillingen. Ei setning som er skrevet både på norsk og engelsk skal vise eksempel på dette:

Norsk: **I morgen skal Kari spise denne suppa** (ei god setning)

Engelsk: **Tomorrow will Kari eat this soup** (ikke ei god setning på engelsk)

(Ordriket 5B, s. 209)

En annen språkoppgave legger opp til å bruke flere språk og også prøve å forandre på ordstillingen:

Er det noen i klassen som kan et annet språk enn norsk? Prøv å oversette setningen *Kari spiser suppe hver dag* til alle språk dere kan. (Ordriket 5B, s. 209)

*Ordriket 5A* har også en annen språkoppgave om preposisjoner og postposisjoner. Den legger opp til at elevene skal gå på jakt etter hvordan andre språk sier «*på bordet*» og «*i bilen*».

Elevene skal jobbe to og to og lage en tabell som står i boka:

norsk (bokmål)	på bordet	i bilen
sørsamisk	buertien	nelnie

(Ordriket 5A, s. 247)

Norsk og sørsamisk er ferdig utfylt som eksempel allerede, og der er en ledig plass i tabellen om de da ikke utvider tabellen. Det oppfordres til å spørre læreren, andre elever i klassen eller finne svaret på internett. Dette blir da opp til læreren og konkretisere for elevene hvordan dette skal gjøres. Læreren kan også bestemme hvorvidt denne tabellen skal utvides for å legge til flere språk.

### *Oppsummering*

*Norsk 5* har mest fokus på kunnskap om våre nabospråk, svensk og dansk, samt samisk. De har også en gjennomgang på noen vanlige dialekttrekk i Norge. Det ingen eksempler i *Norsk 5* som omhandler kunnskap om språk og flerspråklighet om en tenker på språk utenfor Norden, hverken i tekster eller oppgaver. *Ordriket* har med teksten *Hør à dagbok* som er et eksempel på multietnolekt. *Ordriket* har i tillegg til et utdrag på multietnolekt, eksempler der det legges opp til å bruke språk til elevene i klassen i arbeid med enkelte språklige oppgaver. Jeg registrerer også at lærerens rolle kan ha noe å si for hvorvidt potensialet for de språklige oppgavene knyttet til *Ordriket* blir utnyttet.

#### 4.1.3 Ord og begreper

Jeg presenterer her funn fra bøkene som kan være uttrykk for en tilpassing til elevgruppen som holder på å lære norsk. Jeg har studert hvordan læreboka arbeider med å skape godt grunnlag for ord og begrepsforståelse. Når en holder på å lære norsk, er en særlig oppmerksom rettet mot ord og begrepskunnskap sentralt for elevenes leseforståelse.

*Norsk 5* har ordforklaringer til viktige ord og begreper. De kaller dette «*Fagord*», og de presenteres på starten av hvert kapittel. Forklaringene på fagordene gjøres underveis i kapittelet der ordene er relevante for teksten. Fagordene hører ikke til ordforråd som ligger til hverdagspråket, men er ord en trenger for å forstå en fagtekst. Her er et utdrag fra kapitelfremsiden til kapittel 6:

Fagord:
morsmål
faste
uttrykk
ordtak
dialekt
uttale
skriftspråk

(Norsk 5, s. 224)

Utover hvert kapittel blir disse ordene forklart i små tekstbokser som vist her:

morsmål- det  
første språket

(Norsk 5, s. 227)

I starten på hvert kapittel har *Ordriket* også forklaring av ord og begreper som er relevante for hvert kapittel. Disse ordene hører til et relativt avansert ordforråd. Kapittel 6 i *Ordriket 5B* handler om forandringer, og om mennesker og dyr som opplever endringer i livet. Ord og begreper som flyktning, klimaendring, bærekraftig og utrydningstruet blir definert i starten på kapitlet (*Ordriket 5B*, s. 8). I tillegg til ord og begreper som presenteres på starten av hvert kapittel, har *Ordriket* oppgaver i tilknytning til tekster som heter «*Ord i teksten*». Et eksempel på en slik oppgave er følgende:

1. Lag ordkart med ordet *blomsterbed*:

Forklaring	Tegning	Bruk ordet i en setning
------------	---------	-------------------------

(*Ordriket 5B*, s. 39)

Oppgaver med bruk av for eksempel ordkart, brukes hyppig i denne læreboka, og da i etterkant av tekster. Elevene skal her både forklare hva ordet betyr, tegne det og bruke det i en setning. Flere av ordene som elevene skal jobbe med, ligger nært opp til hverdagspråk.

Læreboka har også oppgaver som går på deling av sammensatte ord:

1. Hvilke tre ord er KOKOSNØTTSKALL satt sammen av? (*Ordriket 5B*, s. 45)

Setninger direkte knyttet til innholdet tekstene i kapitlet reflekteres i tillegg i oppgaver når elevene skal arbeide med språket. Elevene vil på den måten kjenne igjen ord og setninger fra tekstene når de skal arbeide med de språklige oppgavene.

### *Oppsummering*

Både *Norsk 5* og *Ordriket* har ordforklaringer på begreper som er relevante i ulike kapitler. Dette ser ut til å være et gjennomgående trekk ved lærebøkene at de har ordforklaringer, og det går frem at de bruker et ordforråd som er avansert og ikke en del av hverdagspråket. *Ordriket* har i tillegg arbeid med ord knyttet til tekstene på ulike måter, for eksempel med

bruk av ordkart og annen ordlæring. Ordene som brukes i disse oppgavene, ligger nærmere hverdagsspråket.

#### 4.1.4 Å være flerspråklig

Ordet *flerspråklig* blir ikke brukt i noen av lærebøkene jeg har analysert, men ordet *morsmål* blir nevnt i en av lærebøkene. I *Norsk 5* er *morsmål* spesifikt nevnt som et fagord i kapittel 6 «*Språk og dialekter*» (Norsk 5, s. 224). En finner ikke definisjonen direkte som en del av det tematiske kunnskapsinnholdet for kapitlet. Begrepet blir først definert i en liten tekstboks og blir tematisert i en av oppgavene:

Hva er morsmålet ditt? Hvorfor tror dere det første språket man lærer blir kalt morsmål? (Norsk 5, s. 227)

Det oppfordres likevel i noen grad til å utnytte flerspråklig i klassen. Som eksempel på dette er ei utfordring i tilknytning til teksten «*Åtte på rad*», der elevene skal prøve å lære noen nye ord både på norsk og andre språk (Norsk 5, s. 226). Med denne oppgaven kan en aktivere alle språkene en har i klassen, og alle kan være deltakende uansett hvilke språk de snakker.

I *Ordriket* er en tekst som jeg har tidligere trukket frem, *Hør `a dagbok* (Ordriket 5A, s. 18-20). Utdraget er relevant, for det er skrevet på språkvarianten multietnolekt. Vi kan se avvik ved noen aspekter ved det norske språkets formside (morfologi og syntaks):

Har et nerdebror som heter Dembe. Han gå i 9. klasse. Min mamma heter Fiona. Hun ta norskkurs, og har to jobbene som vaskedame (Ordriket 5A, s. 18).

I etterkant av denne teksten er en språklig oppgave knyttet til innholdet. Elevene skal først skrive opp Nansis tre trinn for å bli rapstjerne (fra teksten) og skrive dem på ny med korrekt norsk. Elevene skal altså korrigere språket fra dagbokteksten, slik det blir riktig i henhold til norsk rettskriving.

*Ordriket* har viet noe av kapittel 6 «*Forandringer*» til det å være flyktning. I tekstutdraget «*Første dag for Amina*» får vi vite at hun og familien flyktet fra krig, og Amina har sin første dag i barnehagen. Hun er redd, for hun kjenner ingen av barna. Det sies ikke noe eksplisitt om



språk eller språkbakgrunn. Likevel er det to utsagn som kan relateres til hvordan det kan føles å komme til et nytt land med et annet språk:

Amina og foreldrene hennes klarte den lange reisen til Norge. Her er det kaldt, og Amina synes alt er annerledes enn hjemme. Ting lukter annerledes. Folk *snakker annerledes* ... (min kursivering)

En dag skal Amina begynne i barnehagen. Hun er redd. Hun kjenner ingen av barna. De *snakker* sikkert bare *norsk*. (min kursivering)

(Ordriket 5B, s. 36)

Vi får i utdraget en forståelse for at det kan være vanskelig å begynne i en barnehage der det snakkes et «fremmed» språk som hun ikke forstår. Det er en tenkeoppgave i etterkant av teksten som er lagt opp som en samtaleoppgave:

Tenk kritisk. Snakk sammen. Forestill dere hvordan det føles å komme til et nytt land langt hjemmefra. Du kan ikke språket. Været er annerledes. Folk går med andre klær. Alt er nytt

(Ordriket 5B, s. 39)

I det samme kapittelet finner vi en tekst som heter *Hvor skal jeg bo?* (Ordriket 5B, s. 40) som handler om bekymringer en kan ha når en er på flukt. Etter teksten er det presentert noen tenkeoppgaver.

1. Hvorfor må noen mennesker flykte fra hjemmet sitt?
2. To og to. Hvordan kan vi prate sammen uten å kjenne hverandres talespråk? Prøv å si dette uten ord:

Hei!

Velkommen!

Jeg er glad for å se deg!

Jeg heter.. Hva heter du?

Skal vi leke med ball?

Ha det!»

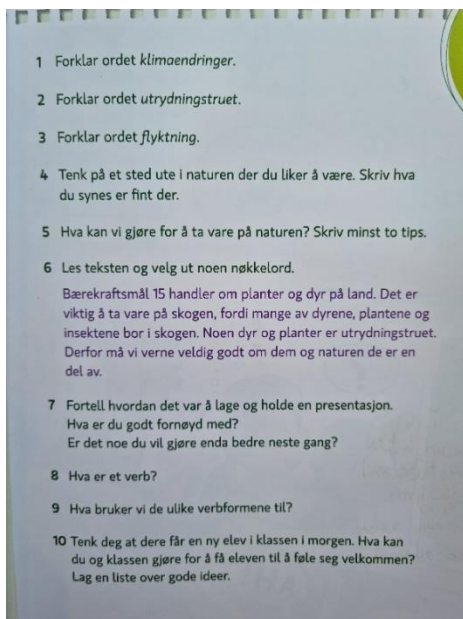
3. Snakk sammen. Hvordan bør vi ta imot en ny elev i klassen vår? Lag en liste med gode forslag.

(Ordriket 5B, s. 41)

Oppgaven tar utgangspunkt i at en skal prøve å si disse frasene uten ord, og det kan være viktig å kunne vise med kroppsspråk i starten som en erstatning til et språk. Oppgaven legger ikke til rette for at en skal prøve å si disse ordene på et annet språk.

Oppsamlingsoppgavene til kapittel 6 i *Ordriket* har mest fokus på bærekraft og miljø (se bilde 2). Utenom oppgaven om å forklare ordet *flyktning*, er det en oppgave som handler om hvordan en kan ta imot en ny elev i klassen. Det kan selvsagt også handle om å ta imot en etnisk norsk som flytter til en annen skole. Jeg registrerer ikke direkte noen språklige elementer presisert i denne oppgaven, men oppgave 10 kunne hatt potensiale for å utnytte flerspråklighet ved å legge opp til å bruke språk når en tar imot en elev som kommer fra et annet land.

*Bilde 2:*



(Ordriket 5B, s. 67)

### *Oppsummering*

Ordet *flerspråklighet* er fraværende i begge lærebøkene, selv om det underliggende blir forstått at noen av personene i tekstene snakker et annet språk. Det er ingen av lærebøkene som tematiserer flerspråklighet som fenomen. *Norsk 5* har svært beskjedent innhold av det som handler om å ha flere språk, bortsett fra en oppgave som utfordrer til å lære noen nye ord på norsk og andre språk. Ellers kommer det ikke frem noe sted hvordan det er å lære norsk som et andrespråk. *Ordriket* har en tekst skrevet av en innvandrer og tekster skrevet om

flyktninger. Begge steder får de frem at språk kan være utfordrende i situasjoner når du er ny i Norge. Samlet sett er altså flerspråklighet ikke gjort til aktuelt tema for elevgruppa som leser disse lærebøkene.

## 4.2 Kulturelt mangfold

I denne kategorien vil jeg presentere funn fra analyser av lærebøkens framstilling av kulturelle kontekster, kulturell tilhørighet og kulturelle uttrykk som blant annet kan vise seg i persongalleri, måter å leve på, klær, natur, materielle forhold og kunst. Dette har jeg studert i både fotografi, illustrasjoner og i tekster. I tillegg har jeg studert tekstenes opphav og forfattere, samt belyst hvordan en gjennom tekstene kan skape kulturell tilhørighet.

### 4.2.1 Representasjon - persongalleri

Til denne kategorien presenterer jeg funn fra analyser av bøkens framstilling av menneskelig mangfold. Her har jeg studert bøkens persongalleri sett i lys av hudfarge, klesdrakt, navnebruk og kulturell kontekst.

#### *Hudfarge*

Et mangfold av mennesker med ulike hår- og hudfarge viser oss allerede på fremsida av *Ordriket* i form av tegninger. Det er personer som er i aktivitet på ulike måter på fremsiden av begge bøkene. Ei jente skriver på pc, ei er engasjert med en parole, en er nysgjerrig og holder et forstørrelsesglass, ei jente sykler og en gutt synger, for å nevne noe som skjer i illustrasjonene. Det som er avbildet på fremsiden av *Ordriket 5A* og *5B*, speiler noe av innholdet i kapitlene i hver lærebok.

Hvert kapittel i læreboka starter med ei dobbeltsidig kapittelforside med ulike illustrasjoner som kan være utgangspunkt for samtale om det en skal lære i kapitlet med tilhørende innledende spørsmål som har sammenheng med innholdet. Se eksempel:

Bilde 3:



(Ordriket 5A, s. 6-7)

Utover hvert kapittel brukes de ulike tegninger av personene som er avbildet i disse kapitelforsidene. En legger merke til at det er mennesker med ulik hud- og hårfarge som er avbildet på disse, og mangfoldet i persongalleriet kommer tydelig frem.

Det er forholdsvis få fotografier i *Ordriket*, men de fotografiene som har mennesker avbildet, viser i stor grad et mangfold. Til utdraget «Hør 'a dagbok» er det bilde av ei jente med mørkebrun hud og kruset mørkt hår som sitter med headset og smiler (Ordriket 5A, s. 19). Vi får vite i teksten at hovedpersonen i utdraget kommer fra Uganda, så jeg antar da at jenta som er avbildet kommer fra et afrikansk land. En annen dagboktekst «Lik meg» (Ordriket 5A, s. 32-33), har også et fotografi av elever i et klasserom. En av elevene som er avbildet er mørkere i huden og har svart hår, men vi får ikke vite noe mer om personene på bildet. Jenta som er avbildet i boka har mørkebrunt hår, brune øyne og litt mørkere hudnyanse. Hun står med en tommel opp og en tommel ned, og bildet passer med det som er tema her, nemlig å kunne si meningen sin om noe (Ordriket 5A, s. 36). Litt senere i boka er en oppgave som går ut på å skrive et fellesnavn og et egennavn som passer til bildene. Det er fire fotografier her, en klovn, en cowboy, en lege og en robot. Legen har brunere hudnyanse og svart hår (Ordriket 5A, s. 40).

I *Norsk 5* er der en gruppe elever som er gjennomgangsfigurer og som er avbildet i ulike situasjoner gjennom hele boka. Det er elever med ulik hud og hårfarge, og elevene har klær som er vanlige for ungdom i Norge, som hettegenser og dongeribukse. Et eksempel på dette

er en gutt med mørkebrun hudnyanse og svart hår, som er avbildet både på side 11, s. 77 og s. 241 i læreboka. I det første bildet holder han ei bok og smiler under overskriften «Presenter en bok». I det andre bilde holder han fem fingre frem, som gjelder fem nettvettegler som elever på Tonsenhagen skole har laget. I det siste bildet sitter han sammen med en annen elev i et klasserom, og de ser ut til å more seg over noe. Dette siste bildet på side 241, ser ikke ut til å ha sammenheng med innholdet på sidene. Her handler det om ulike kjennetegn på dialekter, men det er uklart hvilken sammenheng bildet har med teksten. Et annet eksempel er ei gruppe elever som er avbildet på sidene 192, 199 og 239. Jeg vil trekke frem en av gjennomgangsfigurene, ei jente som har mørkere hudfarge. På det første bildet spiller hun fotball, og er avbildet med to gutter. På det andre bildet sitter hun på en tribune sammen med to andre elever. På det siste bildet leker hun leken «sisten» med to andre elever på fotballbanen. De to første bildene reflekterer ikke noe av innholdet på sidene, og det kan se ut som bildene er plassert uten noen mening bak. Det siste bildet, side 239, er på ei side som omhandler dialekter, og ulike navn for leken *sisten* fungerer som bildetekst. I læreboka er det også tegninger av personer i ulike situasjoner og med ulike hud og hårfarge, og spesielt gjelder dette språksidene. Noen av dem går igjen flere steder i boka på disse språksidene (Norsk 5, s. 90-93, s. 135, s. 138, s. 174 og s. 257).

### *Navn*

Navnene i *Norsk 5* er hovedsakelig knyttet til navn på personer i både tekster og oppgaver i læreboka, som til den japanske myta om gudene Amaterasu og Susanoo (Norsk 5, s. 151). I språksidene til læreboka er det også navn med ulikt opphav, og oppgaven går ut på å skrive navnene i alfabetisk rekkefølge:

Heidi, Erik, Eirik, Arne, Eystein, Abdi, Muhammed, Audun, Ellinor, Eirin, Øystein,  
Hannah, Linda, Øivind, Bengt, Linnea, Aurora, Sigve, Arthur, Aud, Maibritt, Aisha.

(Norsk 5, s. 269)

Norsk 5 har noen oppgaver som er knyttet til det å vise til kilder når du skriver tekster og lager presentasjoner. Ei av oppgavene som presenteres handler om navn:

Søk for å finne ut hva navnet ditt betyr, og hvor mange i Norge som heter det samme som deg. Skriv ned hvilke kilder du har brukt, i en kilde liste.

*Ordriket* har også innslag av ulike navn som viser et kulturelt mangfold ved at navnene har ulike opphav. I utdraget «*Isbjørnmysteriet*» er det en forsker som heter Anastasia Rimolowski. Hun bor på Svalbard og forsker på klimaendringer (*Ordriket* 5A, s. 222-224). Andre eksempler på navn som ikke har så lange tradisjoner i norsk eller nordisk sammenheng, finnes i ulike oppgaver i læreboka. I ei oppgave skal elevene binde sammen setninger med konjunksjoner:

Amir kan svømme. Sverre kan ikke svømme (Ordriket 5B, s. 257)

Er Shamira våt på beina? Er Shamira tørr på beina? (Ordriket 5B, s. 259)

Navnene *Ahmed* og *Ali* blir brukt i en oppgave der elevene skal lære seg å skrive brev (*Ordriket* 5B, s. 262-263).

### *Klær*

Jeg finner i *Norsk 5* en gruppe elever som er gjennomgangsfigurer i læreboka, som består av både gutter og jenter. De har på klær som barn flest bruker her i landet, som for eksempel hettegenser og jeans. En av gjennomgangsfigurene er ei jente som er avbildet på tre bilder, på sidene 192, 199 og 239. Hun er mørk i huden, har svart hår og er kledd i dongerijakke, joggesko og svart bukse, noe som er ganske vanlig bekledning i mange barne- og ungdomsmiljøer i Norge. Her er det kun en klestradisjon som føres frem, altså det fremstår ganske monokulturelt. Jeg legger merke til at denne gjennomgangsfiguren er jente, har en aktiv rolle i bildene med blant annet fotball. Det finnes utdrag av to myter i *Norsk 5* der personene er avbildet med tradisjonelle klær. Den ene er den japanske myta «*Amaterasu og Susanoo*», og personene er kledd i noe som minner om den tradisjonelle klesdrakten, kimono (*Norsk 5*, s. 151). Til den samiske myta «*Solas datter*» er to personer illustrert med tradisjonelle samekofter (*Norsk 5*, s. 154). Artisten Ella Marie Hætta er også avbildet med samekofte i et fotografi på oppgavesida til fortellingen (*Norsk 5*, s. 157). I *Norsk 5* finnes to eksempler på bruk av religiøse hodeplagg. Det er et bilde av gjennomgangsfigurene i læreboka der en kan skimte ei mørkhuda jente i bakgrunnen med et hvitt hodeplagg (*Norsk 5*, s. 241). Det er også et bilde Malala Yousafzai, der hun bærer en rød hijab (*Norsk 5*, s. 206-

207). Andre kulturelle og religiøse hodeplagg som patka (turban for unge gutter) er ikke å se, men caps er synlig flere steder, både hos gjennomgangsfigurene (Norsk 5, s. 57) og i tekster (Norsk 5, s. 71).

Det finnes to eksempler på bruk av hodeplagget hijab i *Ordriket*. Det første eksempelet er illustrasjoner til dagbokteksten «*Ti kniver i hjertet*» (Ordriket 5A, s. 12-14). Ei jente som er avbildet i et korps, bærer det religiøse hodeplagget, hijab. Et annet eksempel med det religiøse hodeplagget finnes i en oppgave der elevene skal intervjuje noen som er like gamle som dem selv, og som bor et helt annet sted i verden. Det er åtte små bilder av barn som ser ut til å komme fra ulike deler av verden. Ei av jentene som er avbildet bærer hijab (Ordriket 5B s. 114-115). I *Ordriket* er teksten «*En kanna i gresset*», som handler om Erik som er på vei hjem fra skolen og finner da en tekanne. Ut av kanna begynner det å ryke og en ånd kommer ut. Ånden er kledd i klær som ser ut til å være tradisjonelle persiske klær (Ordriket 5B, s. 132).

#### *Kulturelle kontekster*

*Ordriket 5B*, kapittel 6, inneholder tekster som aktualiserer flere globale utfordringer som blant annet handler om krig, fred, flukt og klima. Elevene skal bli nærmere kjent med FNs bærekraftsmål i kapittelet. Bærekraftsmålene som det er fokus på er: Stoppe klimaendringene (13), livet på land (15) og fred, rettferdighet og velfungerende institusjoner (16) (Ordriket 5B, s. 17). Det er illustrasjoner til noen av tekstutdragene, som viser ulike miljøer. Teksten «*Salamanderprinsen*» har et miljøperspektiv og fokuserer ikke noe spesielt på hverken språklig eller kulturell bakgrunn på personene som er med, men det handler om Dorji og mammaen som bor i en campingvogn og hun forsker på salamandere. Dorji er sønn av en prins og drømmer om at mamma får nobelpris. Dorji og moren bor på en campingplass i Norge (Ordriket 5B, s. 27-31). Tekstutdraget «*Anne Frank*» handler om krig og flukt. Anne Frank bor sammen med familien sin i ei leilighet i Nederland. Her er noen oppgaver som går direkte på teksten som spør om hvorfor de flyktet og hvorfor de måtte gjemme seg. I tillegg er det ei tenkeoppgave som aktualiserer dagboka til Anne Frank: «Hvorfor vil mange mennesker lese dagboka til Anne Frank? Hva kan vi lære om den i dag?» Her åpnes det for muligheter for å diskutere om både det å være på flukt i dag og også viktige temaer som diskriminering og antirasisme (Ordriket 5B, s. 33-35). Tekstutdraget «*Første dag for Amina*» handler om Amina som har kommet sammen med familien som flyktninger til Norge på grunn av krig, og her oppleves ting veldig annerledes enn der hun kom fra (Ordriket 5B, s. 36). Det er en

illustrasjon av Amina som er i barnehagen, der hun er avbildet sammen med andre barn. Litt senere i kapittelet er det et fotografi av flere telt i en flyktningleir (Ordriket 5B, s. 41). Bildet av flyktningleiren står i etterkant av teksten «*Hvor skal jeg bo*» av Rosemary McCarney, som handler om mennesker som får flykte fra hjemmene sine på grunn av krig (Ordriket 5B, s. 40). Teksten «*Før øya synker*» handler om øya Kiribati i Stillehavet som i framtiden muligens kommer til å bli ubeboelig på grunn av klimaendringer. Det er to fotografier til teksten, det ene viser øya i fugleperspektiv, og det andre bildet viser tre barn fra øya som vader i vannet (Ordriket 5B, s. 42-44).

*Norsk 5* har en illustrasjon fra det gamle Egypt av datidens egyptere som lager hieroglyfer og spiller på noen instrument. Dette er illustrasjon til diktet «*Pyramiden*» av André Bjerke (Norsk 5, s. 112-113). Læreboka har også en illustrasjon til den japanske myta «*Amaterasu og Susanoo*», som skal forestille et japansk miljø (Norsk 5, s. 151).

### *Oppsummering*

Begge lærebøkene har god representasjon av mennesker med ulike hudfarger. Når det gjelder bruk av navn som er vanlige i ulike deler av verden, har lærebøkene innslag av både gutte- og jentenavn, men ikke mange. Noen av navnene finner vi i tekstutdragene, og andre finner vi i språklige oppgaver. Det å bære religiøse og kulturelle hodeplagg er noe mange gjør i Norge. Det religiøse hodeplagget hijab finnes det to eksempler på i *Ordriket*, men i *Norsk 5* er det ett eksempel på hijab. Ellers er andre kulturelle eller religiøse hodeplagg og klær fraværende.

*Ordriket* har fokus FN's bærekraftsmål, og i den sammenheng er flyktninger og klimaendringer noe som læreboka omtaler i tekst og bilder. Vi får blant annet se bilde fra en flyktningleir og bli kjent med øya Kiribati i Stillehavet som står i fare for å bli ubeboelig på grunn av klimaendringer. Flukt og miljø er også tematikk i noen av tekstene i kapittelet. *Norsk 5* skildrer ikke så mange ulike miljø i sin lærebok. Her er bildene oftest hentet fra klasserom eller kjente hjemme og utemiljø i Norge, med unntak av en illustrasjon fra det gamle Egypt og en illustrasjon av et japansk miljø.

### 4.2.2 Litteratur og forfattere

I denne kategorien presenterer jeg analyser av de skjønnlitterære og dokumentariske tekstenes opphav og hvem forfatterne er. Jeg har analysert hvorvidt tekstene er hentet utenfor Norge og om det er bredde i de kulturelle beskrivelsene.



*Norsk 5* inneholder opptil flere tekster med handling hentet fra Norden, skrevet på norsk, som tekstene fra Sverige «*Hjelmpåbud gir færre skader*», hentet fra *Aftenposten junior* (*Norsk 5*, s. 20) og «*Svenskenes store tabbe*», som handler om skipet *Vasa* (*Norsk 5*, s. 36-39). Teksten «*Det danske tellesystemet*» hører også til her (*Norsk 5*, s. 45-46). Det er flere dokumentariske tekster i læreboka som har sin opprinnelse utenom Norden. En av tekstene, «*Bare rør*», handler om en pensjonert svømmelærer som bor i New York, som fikk en alligator i doen sin (*Norsk 5*, s. 180). En annen dokumentarisk tekst er «*Maur med skritteller*», som handler om en maur som holder til i Sahara og beveger seg langt for å få tak i mat (*Norsk 5*, s. 201). Teksten «*Sjøkneleren*» handler om krepsdyret som lever på havbunnen i sørlige delen av Stillehavet og Indiahavet (*Norsk 5*, s. 186). Teksten «*Malala Yousafzai*» er en oversatt tekst fra ei bok «*Good night stories for rebel girls*», som er skrevet av to italienske forfattere (*Norsk 5*, s. 206). Denne dokumentariske teksten forteller om gruppen Taliban som tok kontroll over dalen der Malala bodde i Pakistan. Teksten får frem at jenteskoler blir stengt fordi Taliban ikke ønsker at kvinner skal ha makt.

Det finnes også noen skjønnlitterære tekster fra fjernere miljø i *Norsk 5*. For eksempel den japanske myten «*Amaterasu og Susanoo*» (*Norsk 5*, s. 151-153). Den handler om to japanske guder som har blitt tegneserier karakterer i vår tid. En annen myte, «*Kua som falt ned fra himmelen*», handler om en fiskebåt i Japanhavet med fire japanske fiskere om bord. Ei ku datt ned fra himmelen ned på båten og ødelagte den, slik at båten sank. Fiskerne reddet seg, men det viste seg at kua kom fra et russisk fraktfly som hadde tatt den om bord fordi den ikke ville flytte seg fra rullebanen (*Norsk 5*, s. 167). Det er også et utdrag om månelandingen i 1969, «*Førstemann som pissa på månen*». Det er en morsom vinkling på månelandingen med hovedpersonene Neil og Buzz og hvem som skulle ta første steg ned på månen (*Norsk 5*, s. 188-189). I *Norsk 5* er det også eksempler på dikt, «*Pyramiden*», som handler om hvordan egyptere bygde pyramidene (*Norsk 5*, s. 112) og diktet «*Lille Rødhette og ulven*» (*Norsk 5*, s. 140.141).

Når det gjelder representasjon av forfattere i *Norsk 5* med et annet opphav enn norsk, så er det kun teksten om Malala, som er skrevet av to italienske forfattere, Elena Favilli og Francesco Cavallo og to dikt av forfattere fra USA, Shel Silverstein og Hal Sirowitz. Resten av forfatterne har norsk opphav.

I *Ordriket* er det noen skjønnlitterære tekster fra ulike kontekster. Den tidligere nevnte dagbokteksten «*Hør`a dagbok*», er en tekst som er skrevet av en ung innvandrer fra Uganda, selv om handlingen skjer i Norge (Ordriket 5A, s. 18-19). Det er også innslag av klassisk kjent litteratur, som en tekst skrevet av Astrid Lindgren «*Mio min Mio*». Den handler om Bosse som er fosterbarn og bor i Stockholm. Han har det ikke så godt, og møter så en ånd (Ordriket 5B, s. 143) «*Heksene*» er skrevet av britisk/norske Roald Dahl, og handlingen foregår mye i Storbritannia, selv om dette ikke går frem i dette utdraget (Ordriket 5B, s. 160). Det er også noen dokumentariske tekster i *Ordriket*. Teksten «*Mennesker på månen*», en kort tekst om månefarerne Neil Armstrong og Edwin Aldrin (Ordriket 5A, s. 53). Teksten «*Norge i skikkelig, skikkelig gamle dager*», handler om vikingene som blant annet dro til øya Lindisfarne utenfor England og plyndret (Ordriket 5A, s. 60-61). Det er også dokumentariske tekster om dyr i læreboka, blant annet «*Isbjørnen er et rovdyr*», som beskriver isbjørnen og nevner land der isbjørnen bor. Det finnes ifølge teksten isbjørn i Russland, på Grønland og i Nord-Amerika og på Svalbard (Ordriket 5A, s. 185). Et annet dyr som beskrives i en dokumentarisk tekst er «*Vestafrikansk spissneshorn*». Det er en art som er nå utryddet og levde i Afrika (Ordriket 5B, s. 24-25). Andre dokumentariske tekster fra *Ordriket* er teksten «*Anne Frank*», ei jødisk jente som ble født i Tyskland og flyttet til Nederland etter at Hitler kom til makten (Ordriket 5B, s. 33-35). Teksten «*Før øya synker*», teksten om øya Kiribati i Stillehavet (Ordriket 5B, s. 42-44). I teksten «*Slik funker det*», får vi vite at på ei av Kanariøyene, La Gomera, blir det brukt et plystrespråk (Ordriket 5B, s. 240). I *Ordriket* har vi 19 tekster som er skrevet av forfattere med annet opphav enn norsk. Syv av tekstene er skrevet av svenske forfattere, en er dansk, og de andre er fra Spania, Storbritannia, Tyskland, Australia, USA, Canada og Uganda/Norge.

### *Oppsummering*

Det finnes eksempler fra handling utenfor Norge og Norden i begge lærebøkene. I *Norsk 5* er det tekster med handling fra USA, Japan, Afrika og Pakistan. I *Ordriket* er det handling fra Storbritannia, Afrika, Russland, Grønland, USA, Tyskland, Nederland, Kiribati og Kanariøyene. Representasjon av forfattere fra ulike deler av verden er størst i *Ordriket*, med forfattere fra flest land, men de fleste av landene er hovedsakelig vestlige land. I *Norsk 5* er det kun tre tekster som er skrevet av personer utenfor Norden. *Ordriket* viser altså en større

bredde med både forfattere og tekster som omhandler flere steder i verden. Vi får likevel ikke noen kulturell informasjon i noen av de dokumentariske tekstene, utenom navn på dyr som lever noen av stedene og informasjon om plystrespråk. Det er ikke annen kulturell informasjon som for eksempel kunnskap om høytider og feiringer.

#### 4.2.3 Norskhet – å være norsk

I denne kategorien presenterer jeg funn som viser om lærebøkene en bruker i skolen har klart å ta hensyn til at alle elever skal føle tilhørighet til vårt samfunn, og om det legges opp til samtaler om temaet i lærebøker.

Anansiwa, hovedpersonen i tekstutdraget «*Hør`a dagbok*», er fortvilet over at folk ikke klarer å uttale navnet hennes her i Norge, og det kommer frem at hun kalles Anasiva eller Ananas. Dette blir hovedpersonen tydelig irritert over:

Se jeg ut som ananas? DITT MAMMA ER ANANAS! Pændot, bare kall meg Nansi, a!  
(Ordriket 5A, s. 18)

På grunn av det med uttale av navnet, går det inn på henne at folk ikke klarer/går inn for å lære navnet, og hun blir kallet noe hun ikke ønsker. Samtidig ønsker hun å bli Norges største rapstjerne, og hun identifiserer seg dermed som en del av det å være norsk.

Det med å være norsk nok utfordres i teksten «*Om pinnekjøtt, lutefisk og en hel klasse med svenske brevvenner*» (Ordriket 5B, s. 230-234) Utdraget handler om en skole som har en vennskapsskole nord i Sverige. Ei sjuendeklasse skal komme på besøk til denne klassen i Norge. Alle i klassen har fått tildelt en svensk gutt eller jente som skulle bo hos dem. En av dem er Omar. Utdraget starter med at det er en allerede opphetet diskusjon i klassen, der Omar utbryter:

-Prøver du å si at jeg ikke er norsk, eller? ropte Omar og reiste seg opp fra stolen ....  
- Jeg sier bare at pinnekjøtt og lutefisk er typisk norsk, liksom, sa Julia. – Og jeg kan vel ikke noe for om du ikke liker de greiene der (Ordriket 5B, s. 230)

Senere i utdraget kom det frem at ei jente som heter Marthe hadde kalt en gutt som heter Meles for en rasist, og da hadde ei annen jente i klassen spurt om hvordan Meles kunne være en rasist, han som egentlig kom fra Etiopia. Etter hvert ble det stilt spørsmål om hvor mange

som spiste pinnekjøtt og lutefisk på en vanlig fredag? Da det kom frem at det var taco som var mest populært, ble de enige om at det vi tror er typisk norsk, faktisk kommer fra helt andre steder og kulturer (Ordriket 5B, s. 232). Det er ingen oppgaver til tekstutdraget som handler om utsagnene til Omar og Meles. Innholdet i oppgavene handler blant annet om hva lutefisk er, hva *jättegullig* betyr og ordkart med ordet *brevvenn*.

### *Oppsummering*

Begge tekstutdragene fra *Ordriket* kan være eksempler som kan brukes i samtale i klassen om norskhet, men ingen av oppgavene som er oppført etter tekstene tar tak i begrep som «*rasist*» og «*typisk norsk*». *Norsk 5* hadde ikke noen tekster som kunne relateres til denne kategorien.

#### 4.2.4 Kunnskap om kultur

I tillegg til fotografier av mennesker, finnes også fotografier av gjenstander, som også er kulturelle uttrykk. I *Ordriket 5A* (s. 134-135) er det fotografi av de tradisjonelle russiske dukkene, *matrjosjka*. Oppgaven går ut på at elevene skal fortelle om en valgfri gjenstand i klassens fortellerstund. Dette er en oppgave som skal planlegges hjemme. De skal blant annet kunne beskrive hvordan den ser ut, si noe om hvorfor den er spesiell for deg og hva den kan brukes til. I tillegg skal elevene ha lytteoppgave som skal utføres når noen forteller om sin gjenstand. Fotografiet til oppgaven, som viser en kulturell gjenstand som ikke har sin opprinnelse i Norge, gjør det lettere for at elever med ulik kulturell bakgrunn skal kunne ta med «sine» ting fra ulike deler av verden.

Teksten «*Om pinnekjøtt, lutefisk og en hel klasse med svenske brevvenner*» i *Ordriket 5B* er også aktuell å trekke frem når en snakker om kultur og kulturforskjeller, og i denne teksten spesielt med tanke på matretter som er typiske. Teksten gir også muligheter for å åpne opp en diskusjon om kjennetegn for ulike kulturer:

Mye av det vi tror er typisk norsk, kommer faktisk fra helt andre steder eller kulturer. (Ordriket 5B, s. 232)

Den tidligere nevnte teksten «*Malala Yousafzai*» i *Norsk 5*, gir oss noe informasjon knyttet til kultur og religion. Det legges ikke opp til refleksjonsoppgaver eller samtaler videre i etterkant av teksten, kun spørsmål fra teksten. (*Norsk 5*, s. 206-207).

### *Oppsummering*

I denne kategorien har jeg presentert hva lærebøkene tilbyr når det gjelder kunnskaper om kultur. Jeg har vist to eksempler fra *Ordriket 5A og 5B*. Begge eksemplene inneholder element av kultur og kulturforskjeller, men kun i oppgaven om kulturell gjenstand legges det opp til en samtale om kultur. I eksempelet fra *Norsk 5* blir det ikke lagt opp til samtaler i etterkant av teksten.

### 4.3 Oppsummering av hovedfunn

Jeg har søkt etter hvordan lærebøkene arbeider med språklig og kulturelt mangfold og hvordan dette kommer til uttrykk. Hovedfunn som er felles for bøkene og funn som gjelder for hver av lærebøkene presenteres under de to overordnede analysekategoriene som jeg har brukt.

#### *Språklig mangfold*

Et av hovedfunnene i studien er at det er representasjon av andre språk enn norsk i begge lærebøkene, men i ulikt omfang. Nyere språkmangfold i form av talemålsvarianten, multietnolekt, finnes det eksempel av kun i *Ordriket*. Det er en tekst som gir mulighet for andre elever til innlevelse i en andrespråksinnlærings situasjon, men den legger ikke opp til tematisering av det å være ny i språket som kunnskapsstoff. Denne læreboka skiller seg i tillegg ut positivt ved å dra nytte av elevers språklige kompetanse i enkelte grammatiske oppgaver, altså tilløp til en ressursorientering til språklig mangfold. Boka legger opp til variasjon i ordlæring i etterkant av tekster.

Et annet hovedfunn i studien er at flerspråklighet ikke er gjort til et eget tema for elevgruppa som leser lærebøkene *Ordriket* og *Norsk 5*. Begrepet *flerspråklighet* er fraværende, selv om det i enkelte tilfeller kan oppfattes å være underforstått at det brukes flere språk i Norge. Det kommer heller ikke frem i noen av lærebøkene hvordan det er å lære norsk som et andrespråk. Bøkene gir dermed ikke grunnlag for å skape forståelse for hvilke utfordringer elever/medelever kan ha med å lære norsk. Derimot inneholder begge lærebøkene ord/begrepsforklaringer av avanserte ord/uttrykk fra tekstene, noe som kanskje kan være en god støtte for elever som lærer norsk som et andrespråk.

### *Kulturelt mangfold*

Et av hovedfunnene i studien er at det er god representasjon av menneskelig mangfold, men lite variasjon i kulturelle kontekster. Gjennomgangsfigurene i både *Ordriket* og *Norsk 5* er preget av at barna først og fremst er ulike i hud- og hårfarge, samt noen eksempler på navn som har opphav utenfor Norge/Norden, men er ellers like i at det er en klestradisjon som fremstilles. Det er kun et par tilfeller av bruk av hijab som bryter med denne framstillingen. Kjente norske hjemme- og utemiljø er de dominerende kulturelle kontekstene i begge lærebøkene. *Ordriket* har litt større variasjon i de kulturelle kontekstene enn *Norsk 5* på grunn av sitt fokus på FN sitt bærekraftsmål i ett av kapitlene, der vi blant annet får se eksempler på utemiljø som ikke er vanlige i Norge.

Et annet hovedfunn er det som angår det litterære repertoaret. Begge lærebøkene inneholder eksempler av både dokumentariske tekster og skjønnlitterære tekster, der handlingen eller innholdet i tekstene representerer noe utenfor Norge. Det er likevel få kulturuttrykk i begge lærebøkene, et smalt repertoar av klesdrakt og levemåter i og utenfor Norge, samt verdier, perspektiver og holdninger. Der er eksempler på skjønnlitterære tekster som kan gi innsikt, innlevelse og identifikasjon og være utgangspunkt for samtaler. Det kommer derimot frem en manglende håndtering av begrep som kommer frem i disse tekstene, begrep som angår diskriminering, inkludering og rasisme. Det er et relativt smalt utvalg av forfattere med bakgrunn utenfor Norden i begge lærebøkene. Representasjon av forfattere fra ulike land er størst i *Ordriket*, men i begge lærebøkene kommer størstedelen av forfatterne fra vestlige land.

## 5 DISKUSJON

Formålet med denne lærebokstudien har vært å finne ut på hvilke måter lærebøker formidler språklig og kulturelt mangfold. Min interesse for dette perspektivet på lærebøker har bakgrunn i både nyere styringsdokumenter, der dette mangfoldet blant annet beskrives som en ressurs som må utnyttes i skolen, og i teoretisk og forskningsbasert kunnskap om betydningen av at lærebøkene både legger grunnlag for identifikasjon med skolens innhold for alle elever. De skal bidra til at alle elevene kan forstå seg selv og sin rolle i et flerkulturelt og flerspråklig samfunn.

Jeg har delt diskusjonen i fire hovedpunkt som samler mine sentrale funn: Representasjon, litteraturrepertoar, flerspråklighet og kulturuttrykk. I punktet representasjon, diskuteres variasjon som gjelder persongalleri og ord på andre språk enn det norske. I det andre punktet, litteraturrepertoar, diskuteres det smale utvalget av tekster skrevet av forfattere med bakgrunner utenfor Norge. I det tredje punktet, flerspråklighet, diskuteres den manglende tematiseringen av dette i lærebøkene. I det fjerde og siste punktet, kulturuttrykk, diskuteres det smale repertoaret av klesdrakt og levemåter i og utenfor Norge, samt verdier, perspektiver og holdninger.

### 5.1 Representasjon

Et av hovedfunnene viser at det er gjennomgående i begge lærebøkene å se elever med ulik hud- og hårfarge. Flere studier har pekt på at det er viktig at ei lærebok speiler det mangfoldige samfunnet i illustrasjoner og bilder. Skjelbred og Aamotsbakken (2003, s. 16) hevder at det er vesentlig at særlig fotografier viser elever fra andre kulturer enn den norske i skolens lærebøker. Spesielt da med tanke på gjenkjennelighet, som er en viktig identitetsskapende faktor. Bildestoff som viser barn og voksne fra åpenbart utenlandske kulturer, kan også virke integrerende for etnisk norske elever, for det kan gjøre at de føler seg som en del av det flerkulturelle samfunnet (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 16). Det var god representasjon av barn i forskjellige situasjoner, både gutter og jenter, i begge lærebøkene. Denne variasjonen kan imøtekomme ideen om at det er sentralt for alle elever å kunne identifisere seg med innholdet i lærebøker, og at dette kan være en inngang til å få til nettopp det (Skjelbred & Aamotsbakken 2003; Nieto & Bode 2018; Myklebust 2021). På

samme måte som at hudfarge er en viktig dimensjon ved identitet, er navn en annen viktig dimensjon. Funnene fra min studie viser at det finnes innslag av navn som ikke har lange tradisjoner i norsk sammenheng i begge lærebøkene. Elever kan i møte med læreboka få en positiv opplevelse rundt det å kjenne igjen sitt eget eller lignende navn, og få en positiv opplevelse rundt egen identitet og det å være inkludert i samfunnet den lever i (Williamson, 2021, s. 41). Selv om det kan være positivt at lærebøkene inneholder navn som representerer mangfoldet, er ikke det flerkulturelle perspektivet nødvendigvis godt nok ivaretatt selv om noen barn kalles Fatima og Ali i tekstene, hevder studien til Skjelbred og Aamotsbakken (2003, s. 46). Studien til Skjelbred og Aamotsbakken viser til undersøkelser som peker på at viktige sider ved det livet som «Ali» og «Fatima» lever, ikke er synliggjort i læreverkene. Dette samsvarer med funnene i min analyse av lærebøkene. Noen av navnene som ble funnet, ble brukt i forbindelse med språklige oppgaver, som kan tolkes som frittstående innslag av navn (jf. kap. 4.2.1).

Et av hovedfunnene viste representasjon av andre språk enn norsk i begge lærebøkene i min studie, men *Norsk 5* har større bredde på den måten at flest antall språk kommer til uttrykk. Selv om boka har flest antall språk, tenker jeg at det spiller en rolle på hvilken måte elevene blir møtt med de ulike språkene. Å vie plass til dyrelyder, som er blitt gjort i læreboka, kan være stigmatiserende for et språk. Det kan være en fare for at enkelte språk kan bli gjort til latter om dyrelydene høres rare ut, når språk presenteres på denne måten. Læreboka kunne her lagt opp til det som *Ordriket* gjør, og oppfordret til bruk av språkene i forbindelse med språklige oppgaver, og på den måten blir språkene brukt som en ressurs i klasserommet (Cummins 2017; Kulbrandstad 2020).

Ved at flere språk representeres i ei lærebok vises det et språklig mangfold. Samisk språk, samt de andre nordiske språkene representerer på mange måter det språklige mangfoldet, i fraværet av en forståelse for et mer utvidet språklig mangfold. Den ene læreboka behandler disse språkene relativt grundig. At det samiske blir godt ivaretatt i motsetning til andre etniske minoriteter, samsvarer med studier om språklige minoriteter (Gjerpe 2021; Midtbøen et al. 2014). Et av kompetansemålene i norskfaget handler om å utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). Dette forutsetter etter min mening at en tenker større og videre på representasjon av ulike språk, i tillegg til de språkene vi har her i Norden.



## 5.2 Litteraturrepertoar

Et av hovedfunnene i lærebøkene er at de kulturelle kontekstene i både de dokumentariske og skjønnlitterære tekstene, er dominert av vestlige og europeiske miljø. Tekstutdragene i begge lærebøkene viser et forholdsvis smalt repertoar av levemåter i og utenfor Norge. *Ordriket* har et større fokus på globale verdensutfordringer, og dermed har de flere kulturelle kontekster (jf.5.4 Kulturuttrykk). Lærebøkene er likevel ulike med tanke på hvilken litteratur de presenterer, og en av grunnen kan være at kompetansemålene for norskfaget etter 7. trinn ikke er spesifikk nok med tanke på hvilken litteratur elever skal ha lest etter 7. trinn. På mellomtrinnet skal elevene lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk, dansk og samtale om formål, form og innhold. I tillegg skal de lese samiske tekster på norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Det er altså ingen av kompetansemålene i norskfaget etter 7. trinn som eksplisitt uttrykker at elevene skal lese oversatte tekster fra andre språk/kulturer utenfor Norden. Da kan jeg også forstå at lærebokforfatterne har tatt de valgene de har tatt, med å ha fokus på ulike tekster på bokmål, nynorsk, svensk og dansk. Likevel har jeg problemer med å forstå at kompetansemålene har blitt så snevre når det i læreplanverkets overordnede del legges vekt på at opplæringen skal sørge for at elevene får utvikle sin språklige identitet, og at de skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Jeg mener det er urovekkende at så lite har endret seg når en ser på den økende innvandringen de siste tiårene, og også med tanke på at det nettopp har kommet ny læreplan for norskfaget. Mine analyser viser lite representasjon av tekster fra andre deler av verden i tekstutvalget. Det samiske blir synlig i lærebøkene i forhold til andre språklige minoritetsgrupper, noe som også har blitt bekreftet i andre studier (Midtbøen et al., 2014; Gjerpe 2021). Dette kan henge sammen med at det er et eget kompetansemål som går ut på at elevene i tillegg til å lese samiske tekster, skal kunne lære hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene uttales (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Jeg mener det er kritikkverdig at vi ikke i større grad klarer å imøtekomme representasjon av litteratur fra andre deler av verden i lærebøkens tekstutvalg og forfatterutvalg, men jeg ser samtidig at kompetansemålene for faget også er altfor vage på dette området.

Et annet hovedfunn er at det er et tynt utvalg av tekster skrevet av forfattere fra ulike land. I den læreboka som har mest mangfold representert blant forfatterne, kommer forfattere fra

europiske land, utenom ett innslag fra Uganda og ett fra USA. De ti største innvandrergroppene i Norge pr. 26.07.2022 er Polen, Litauen, Sverige, Syria, Somalia, Tyskland, Eritrea, Irak, Filippinene og Thailand (Statistisk sentralbyrå, 2022). Blant disse er det bare Sverige som er representert som en av nasjonalitetene blant forfattere i lærebøkene jeg har studert, og det finnes heller ingen tekster oversatt fra noen av de nevnte landene. Nieto og Bode (2018, s. 36) er tydelige på at det tidligere har vært lite variasjon av litteraturforfattere med ulik kulturell bakgrunn i lærebøker, men at flere forfattere med ulik bakgrunn kan være med på å øke forståelsen og empati av mangfoldet i verden. I prosjektet «Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og læremidler» viser Hvistendahl (2003, s. 27) til listen over foreslåtte forfattere av tekster i L97, og den var nasjonal med få unntak, og unntakene bestod i representasjon av nordiske forfattere som Astrid Lindgren, Tove Jansson og H.C. Andersen. I tillegg fantes det noen navn fra utenomnordisk litteratur, men tilhørende den vestlige litterære tradisjon. Dette tyder på at innslaget av litteratur/forfattere fra ulike deler av verden har endret seg lite på disse årene med tanke på å representere mangfoldet i samfunnet. Hvistendahl (2003, s. 28) peker på at siden læreplanen vektlegger den norske kulturarven, vil også lærebøkene gjøre det samme. Læreplanen legger i hovedsak vekt på norsk kulturarv og det kan være forklaringen på lærebokforfattere sine valg av tekster til bøkene. Hvistendahl (2003, s. 35) tar også til orde for at forestillingene om nasjonalkulturell enhet må overskrides og norskhet må redefineres og nye norskplaner må få et bredere kulturperspektiv i norsk om faget skal utvikle kulturkompetanse for elevene. Til syvende og sist handler det om gjenkjennelighet i læremidlene, som er en viktig identitetsskapende faktor, noe som må inkludere alle elevene (Broch-Utne & Bøyesen, 2006, s.12).

### 5.3 Flerspråklighet

Et gjennomgående funn i begge lærebøkene, er at flerspråklighet ikke er tematisert, selv om begge lærebøkene hadde representasjon av ulike språk i innholdet sitt. Fagord som *to- eller flerspråklig* som er sentrale for å beskrive flerspråklig mangfold, blir ikke introdusert i noen av lærebøkene. Kulbrandstad (2020, s. 18) viser til et sentralt funn i Lars Anders Kulbrandstads analyse av lærebøker i norskfaget for ungdomstrinnet utgitt etter læreplanen fra 1997. I den studien fant Kulbrandstad også at lærebøkene ikke omtalte to- eller flerspråklighet og det å lære norsk som et andrespråk ble heller ikke tematisert. Den samme tendensen finner vi altså drøyt 20 år etter i lærebøker på mellomtrinnet. Derimot er *morsmål* eksplisitt nevnt og forklart som et fagord i *Norsk 5*. Tatt i betraktning at elevgruppa i den

norske skolen har mange ulike morsmål, noen har også flere ulike morsmål, er det oppsiktsvekkende at dette språklige utgangspunkt ikke tematiseres i et fag som skal bidra til blant annet identitetsutvikling og utvikling av lese- og skriveferdigheter. Cummins (2017, s. 183-184) trekker frem morsmålets viktige rolle for produksjon av språk og bekreftelse av identitet i lese- og skriveengasjementet. Han mener elever må oppfordres til å skrive på morsmålet sitt, og deretter arbeide med ulike ressurser for å oversette teksten til skolens språk. Det er ingen oppgaver i noen av lærebøkene som legger opp til å bruke morsmålet sitt i en oppgave der de skal produsere tekst på den måten at det oppmuntres til å svare på spørsmål eller skrive tekster på eget morsmål. Dette kan være en ulempe for de som skal lære et nytt språk og har en annen språklig bakgrunn. Flerspråklighet blir omtalt som en form for integrert kompetanse, slik at man i læring kan utnytte de språklige kompetansene man har. Det understrekes at tospråklige elevers bruk av førstespråket kan ha en positiv effekt på skoleprestasjonene (Cummins 2001; Garcia 2009). Denne flerfoldige kompetansen som elever har, bør ifølge Hauge (2014, s. 163) fremheves og legges vekt på i skolen. Med en slik flerkulturell tilnærming lærer en at ting kan gjøres på forskjellige måter, og at det er ulike måter å forholde seg til virkeligheten på. Det handler derfor om både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse for alle, og bør gjennomføres i alle fag.

Cummins viser til *translanguaging*, som belyser det dynamiske sambandet mellom tospråklige personers to (eller flere) språk, og mulighetene for en undervisning som fremmer positive koblinger mellom ulike språk (Cummins, 2017, s. 30). Et godt eksempel på å arbeide med flerspråklighet er slik *Ordriket* legger opp til i noen av de språklige oppgavene. Elevene får bidra med sine språk i opplæringen og kan oppleve bedre forståelse for grammatikk og også at de samtidig kan være en ressurs, noe som også kalles pedagogisk transspråking (Palm, 2021, s. 49). Den pedagogiske transspråkingen kan brukes selv om læreren er enspråklig eller ikke kan elevenes språk, og bygger på elevenes tidligere kunnskaper ved at de for eksempel oversetter ord/tekster til morsmålet sitt. Palm (2021, s.49) hevder også at det blir lettere for elevene å prøve seg på undervisningsspråket og læreren prøver å bruke ulike ord på ett av språkene i klassen. På denne måten kan transspråking brukes både for å knytte bånd til elevene og for å skape trygghet i klasserommet. Det å kunne legge opp til oppgaver med å bruke elever som en språklig ressurs, er også i tråd med den nye læreplanen, LK20. Der presiseres det om norskfagets relevans, at elevene gjennom faget skal bli trygge språkbrukere og bevisste på sin språklige og kulturelle identitet i et fellesskap der flerspråklighet blir sett på

som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det å tematisere et flerspråklig mangfold og utnytte elevenes flerspråklige repertoar, kan være viktig for å få bekreftet identitet og forstå en hverdag preget av et språklig mangfold (Cummins 2017; Nieto 2018; Palm 2021; Myklebust 2021). Maagerø (2003, s. 27) peker på at en ved å sammenligne trekk ved minoritetsspråkene og norsk i klassen, i tillegg kan gi økt status til elevenes morsmål. Dette vil kunne gi en økt kunnskapsgevinst for de etnisk norske elevene, for den metaspråklige kompetansen blir stimulert. Metaspråklig bevissthet regnes som et viktig element når barn skal knekke lesekode, og er viktig for videreutviklingen av leseferdighetene. Danbolt og Kulbrandstad (2008, s. 161) peker også på at dette arbeidet for å utvikle den språklige bevisstheten i klasserommet bør gjøres systematisk. Med tanke på lærebokas viktige strukturerende element i undervisningen, er det viktig at den har innhold som kan være med på å utvikle metaspråklig bevissthet i et klasserom med flere språk.

Et gjennomgående funn for begge lærebøkene viser at det er bruk av ordforklaringer av fagord, som kan være en god hjelp for alle elever, men kanskje spesielt viktig for elever som trenger støtte i begrepslæringen. *Ordrikt* har i tillegg til ordforklaringer, også arbeid med ord som har vært brukt i tekster, oftest i form av ordkart som en del av etterarbeidet til tekster. Dette kan være god hjelp for alle elever som skal følge undervisningen i norskfaget, ikke bare for elever med et annet morsmål. Cummins (2000, s. 59) peker på at ordforrådet i skolens kunnskapsspråk (CALP), skiller seg fra hverdagsspråket (BISC), ved at den trenger mye mer forklaring og er samtidig viktig for hvor dyktige de blir i språket. Det er derfor viktig at lærebøkene kan legge til rette for utvikling av det akademiske språket i form av arbeid med ord og ordforklaringer.

Et av hovedfunnene i studien viste at ei av lærebøkene inneholdt en tekst på talemålsvarianten multietnolekt, men uten at termen *multietnolekt* ble brukt om språkvarianten. Kulbrandstad (2020, s. 18) fant i sin studie at termene som ble brukt i omtalen av talemålsvarianten varierte, og noen navn som ble brukt var multietnolekt, kebabnorsk og den nye norsken. Hun viser til *Ordrikt 7A* i sin studie, som omtalte fenomenet uten at det her heller ble introdusert en egen term for språkvarianten. Slike eksempler bidrar likevel til at nyere språkmangfold som følger av innvandring til Norge, blir løftet frem. Å inkludere nyere minoritetsspråk i bøkene, kan føre til at flere elevers språkkompetanse anerkjennes. Dette kan bidra til identitetsbekreftelse for minoritetsspråklige elever og perspektivutvidelse for majoritetsspråklige elever (Hauge,

2014, s. 28). I tillegg til å være representasjon for et nyere språkmangfold, kan disse tekstene kan også gi innsikt og identifikasjon for elever og være et utgangspunkt for refleksjoner om språkinnlæringssituasjoner. Jeg viser her til Kulbrandstad sin studie av lærebøker på mellomtrinnet, som fant eksempler på skjønnlitterære tekster som inneholdt andrespråksinnlæringssituasjoner, uten at andrespråksinnlæring ble tematisert som kunnskapsstoff (Kulbrandstad, 2020, s. 25). Jeg vil eksemplifisere en av oppgavene til teksten som var skrevet på multietnolekt, som jeg mener var ekstra interessant. Den gikk ut på å skrive en del av teksten på ny med korrekt norsk. Jeg velger å forstå at hensikten med oppgaven er god i en opplæring der elevene skal lære å se etter korrekt ordstilling i norsk, artikkelbruk og endinger i språket i norsk rettskriving. Samtidig er ikke dette en oppgaveform som skaper forståelse for utfordringene som innvandrere har med å lære norsk. Oppgaven tematiserer avvik i stedet for å belyse avvik som kan være typiske for innlærerspråk. Kulbrandstad (2020, s. 21) fant i sin studie av lærebøker lignende eksempler fra *Zeppelin 5* (2006-2013) og *Ordrikt 7* (2014-2016). Dette viser etter min mening en manglende forståelse for andrespråksinnlæring og perspektiver innen flerkulturell undervisning.

#### 5.4 Kulturuttrykk

Et hovedfunn i studien var at det var lite variasjon i kulturelle kontekster i lærebøkene, men de to lærebøkene hadde ulikheter i formidling av de kulturelle kontekstene. Den ene læreboka, *Ordrikt*, har større bredde i visualiseringer av miljøer som mennesker befinner seg i. Boka viser størst variasjon ved å vise bilder av ulike steder i verden og mennesker som befinner seg der. Læreboka aktualiserer globale verdensutfordringer med miljø, krig og flukt, noe som er fremmet i FN's bærekraftsmål, og vi får blant annet se bilde fra en flyktningleir. Det er innhold som kan skape gjenkjennelighet for de mange elevene som har kommet til Norge som flyktninger. I *Norsk 5*, er kontekstene først og fremst knyttet til klasserom, utemiljø i forbindelse med skole og andre miljø som relateres til natur i Norge. Begge lærebøkene avspeiler oftest norske miljø, vaner og måter å leve på. Dette gjelder både miljø og andre kulturuttrykk som for eksempel klær. Det var få innslag i begge bøkene av ulike typer religiøse eller kulturelle klesplagg som har sin opprinnelse et annet sted i verden, utenom hodeplagget hijab var representert et par steder i lærebøkene. Dette viser at det er den norske/vestlige måten å leve på som presenteres som det normale. Dette kan være en ulempe for elever som ikke kjenner seg igjen i beskrivelsene, for de kan oppleve at læremidlene i liten grad avspeiler den verden de er fortrolige med. Bildeinnslag fra ulike kulturer i lærebøkene er

et viktig element i lærebøker, ikke bare med hensyn til elever med annen kulturell bakgrunn enn norsk, men det kan også fungere positivt og være integrerende for etnisk norske elever, på den måten at de føler seg som en del av det flerkulturelle samfunnet (Skjelbred & Aamotsbakken, 2003, s. 16).

Et annet hovedfunn viser at både *Norsk 5* og *Ordriket* har utnyttet potensiale når det gjelder å bruke tekstene til samtale om kultur. I *Norsk 5* kan vi lese en sterk tekst om Malala Yousafzais opplevelser av å være jente i Pakistan under Talibans styre. Oppgavene til teksten er lagt opp til kun å finne fakta fra innholdet i teksten, og det legges ikke opp til samtale eller diskusjon av kulturell art i etterkant av lesingen. Det hadde vært en mulighet til å samtale om diskriminering av jenter og også om stigmatisering av muslimer. Slike samtaler er i tråd med læreplanens verdigrunnlag, som blant annet sier at elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser, og at et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Nieto og Bode (2018, s. 32) peker på at antirasisme og antidiskriminering er kjernen i et flerkulturelt perspektiv, og for å skape et godt og flerkulturelt miljø, må det gjennomsyre opplæringen i skolen. For å få til dette, må man blant annet benytte seg av eksempler og innhold fra ulike kulturer. Dette kan fremme kunnskap fra flere perspektiver og gi en bredere forståelse (Banks 2005; Skjelbred & Aamotsbakken 2003). Selve undervisningen styres av læreren og han/hun skal også håndtere læremidlene og presentere lærestoffet. Det er derfor aktuelt å trekke frem lærerens rolle, selv om det ikke nødvendigvis er et av hovedfunnene i min studie. Når læreren skal håndtere tekstene og oppgavene er det avgjørende at han/hun har kompetanse om kulturelt og flerspråklig mangfold, og klarer å utnytte elevenes kulturelle og språklige ressurser på skolen (Nieto 2018; Myklebust 2021; Tolo 2014). Læreren sin kompetanse og bevissthet på dette feltet er avgjørende for hva som gjøres og hvor mye elevene får ut av oppgavene. Det er derfor relevant å nevne den omfattende kompetansehevingen, *Kompetanse for mangfold* (2013-2017), som et viktig tiltak for å heve kompetanse blant lærere og ansatte. Mitt poeng er at med riktig kompetanse vil en lærer som er bevisst på flerspråklighet og flerkulturalitet kunne se perspektiver og utnytte enhver oppgave med det formål å inkludere de flerspråklige og flerkulturelle ressursene en har i klasserommet.

I *Ordriket* finner jeg tekster som kunne ha åpnet for å tematisere kulturelt mangfold på måter som danner grunnlag for forståelse for likheter og forskjeller i menneskers kulturelle

erfaringer. Både klippet fra Sewalis «*Hør`a dagbok*» og Lindes «*Om pinnekjøtt, lutefisk og en hel klasse med svenske brevvenner*» inneholder elementer i diskusjonen om kultur og det å være norsk, norskhet. Begge tekstene viser element av kultur og kulturforskjeller i tekstene, men det blir ikke uttrykt i oppgavene i etterkant av tekstene. Ordene rasisme og rasist blir også brukt i begge tekstene, uten de får noen særskilt oppmerksomhet ved at det for eksempel åpnes opp for samtaler om hva disse ordene betyr eller hva det vil si «å være norsk» eller hva det vil si at vi har forskjellige kulturerfaringer. Det er for meg overraskende at så viktige og aktuelle begrep kommer så tydelig frem i tekstene, men ikke blir bearbeidet gjennom oppgavene som er gitt til tekstene. Kanskje kan man forstå den sparsomme oppmerksomheten om disse begrepene i lys av Åberg (2022) sine funn i en studie av hvordan lærere snakker om kulturforskjeller og diskriminering. Kan det være for lærebokforfattere som for mange lærere, at de er i tvil om hvordan de skal gripe dette an? En konklusjon hos Åberg er at vi ser oss selv som kulturelt veldig like og at vi søker likhet, enighet og harmoni. Det som oppfattes som store forskjeller blir da forstyrrende, og kan lett bli dysset ned. I stedet for å trekke frem begrep og snakke om dem, unngår lærere dem. Som et resultat av dette kan vi få en annengjøring av elever med minoritetsbakgrunn og forskjellen mellom hvem man tenker på som oss og dem, blir forsterket. Jeg mener Ramirez (2022) og Fuhrer (2022) har tanker om rasisme som er bevisstgjørende for oss. Ramirez (2022, s. 386) peker på begrepet «fargeblindhet», som handler om troen på at så lenge vi ikke snakker om hudfarge, etnisitet og rasisme, vil den slutte å eksistere. Hun argumenterer for begrepet er høyst gjeldende for skolen i dag, og viser til Eriksens (2021) forskning som viser at lærere i skolen vegrer seg for å snakke om rasisme i flerkulturelle klasserom, og når temaet tas opp, dukker det opp ubehagelige følelser. Det er et tema som er viktig å diskutere for å få en bevisstgjøring av likeverdigheten i samfunnet. Ifølge Fuhrer (2022, s. 354) gir rasisme uttrykk for eller aktiverer gruppemessig makt, der den etniske majoriteten har makt til å oppfatte nasjonen som noe man eksklusivt har et eierforhold til, en makt til å definere hvem som er «hjemme» i nasjonen og hvem som er «fremmed». Skolen har en viktig rolle for å skape gode læringsmiljø og gi elevene et godt grunnlag for å leve i et flerkulturelt og demokratisk samfunn. Det som er «typisk» norsk, bør en håndtere med varsomhet, for kultur er en dynamisk størrelse som stadig er i endring (Nieto 2018; Eriksen & Sajjad 2020; Myklebust 2021). En må derfor ta høyde for at personer kan identifisere seg med flere kulturer. En dynamisk kulturforståelse vil romme identifikasjon og inkludering i fellesskapet, og det vil ha betydning for om de ser på seg som en del av det kulturelle «vi».

## 6 AVSLUTNING

### 6.1 Lærebøkene i lys av verdier og kjerneelementer i norskfaget (LK20)

Et av kjerneelementene i den nye læreplanen for norskfaget er «språklig mangfold». Læreplanen peker her på at elevene skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet, og identitetsbegrepet er sentralt for arbeidet med kulturelt og språklig mangfold i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3). De språklige og kulturelle erfaringene som elevene har med seg til skolen, skal være betydningsfull for både enkelteleven og elevkollektivet sin utvikling av kunnskap og forståelse for en globalisert verden. En verdsetting av den språklige kompetansen til elevene i norskfaget er en måte å anerkjenne språklig mangfold på. Ei av lærebøkene legger til rette for en utnyttelse av elevenes språkressurser i noen oppgaver. Ved at lærebøkene legger opp til å bruke elevgruppens språkerfaringer i norskfaget, løftes flerspråkligheten frem. Det er et rikt utvalg av tekster fra nordiske forfattere i begge lærebøkene, og det samiske er godt ivaretatt. Jeg savner en tydeligere presisering av kjerneelementet «språklig mangfold», med tanke på et utvidet mangfoldsperspektiv som går utover det språklige mangfoldet vi har i Norden. Ut fra denne forståelsen av kjerneelementet, er det ikke gitt at flerspråkligheten skal favne om noe bredere, og i lys av det, kan en forstå fokuset som lærebokforfatterne har i lærebøkene i sitt litteraturutvalg.

### 6.2 Lærebøkene i lys av tidligere læreforskning gjort av Kulbrandstad (2020) og Skjelbred og Aamotsbakken (2003)

Kulbrandstad (2020) sin studie viste at kunnskapsstoff om flerspråklig mangfold og det å bruke norsk som andrespråk var beskjedent. Hovedfunn i min studie bekrefter også dette, og lærebøkene i studien inneholder ikke kunnskapsstoff om språklig mangfold, og det er lite forståelse for hvordan det er å lære norsk som et andrespråk, og begreper som beskriver flerspråklighet var fraværende. Kulbrandstad pekte også på manglende bruk av fagord for å beskrive flerspråklig mangfold i sin studie med tanke på å bruke ord som «to- eller flerspråklig». Det var sammenfallende trekk i studiene at det språklige mangfoldet hovedsakelig var representert med samisk, samt de nordiske språkene. Ei av bøkene i studien min inneholdt en tekst på talemålsvarianten, «multietnolekt», som er representasjon av et



nyere språk mangfold. Det er likevel manglende tematisering av språk mangfoldet, og oppgavene ga tydelig uttrykk for en manglende forståelse for andrespråksinnlæring.

Skjelbred og Aamotsbakken (2003) pekte blant annet på i sin studie at gjenkjennelighet er viktig i læremidlene som en identitetsskapende faktor. Det kulturelle perspektivet i lærebøkene handler derfor om de klarer å inkludere et kulturmangfold i lærebøkene. Funnene mine bekrefter at begge lærebøkene har god representasjon av flerkulturelt mangfold i persongalleri i fotografier/illustrasjoner. Derimot viste lærebøkene generelt liten kulturell bredde, ved at det var få funn av mennesker med kulturelle klær og en synliggjøring av andre måter å leve på. Den ene læreboka klarte derimot å aktualisere globale verdensutfordringer som miljø, krig og flukt, som er situasjoner som flere flyktninger kan kjenne seg igjen i.

Samlet sett mener jeg at det har tatt svært lang tid for lærebokforfatterne å klare å innarbeide ideer om språklig og kulturelt mangfold slik jeg har analysert bøkene i lys av tidlige studier. Lærebøker for fremtiden i norskfaget mener jeg bør tematisere et enda større språklig mangfold og inkludere kunnskapsinnhold om nyere flerspråklighet, slik flere elever fått mulighet til å reflektere over egen språkbruk, og slik bli bevisste og trygge språkbrukere som føler seg inkludert i norskfaget som læreplanen fordrer. Lærebøkene må også i enda større grad inkludere flerkulturelle perspektiver, for å skape gjenkjennelighet og tilhørighet i skolen for alle elever. Alle elevene skal ha muligheten til utvikling som gir grunnlag for å mestre et liv i et flerspråklig og flerkulturelt samfunn.

### 6.3 Lærebøkene i lys av Sonia Nietos dimensjoner for en flerkulturell skole

Det er ideene om flerkulturell opplæring som antirasistisk, betydningsfull for alle elever og gjennomgripende, har vært utgangspunktet for min lærebokstudie. Nieto og Bode (2018) presiserer at antirasisme og antidiskriminering er selve kjernen i et flerkulturelt perspektiv. Studien min viste at lærebøkene inneholdt tekster om kunne vært gode utgangspunkt for samtaler, da blant annet ord som rasist, rasisme, og typisk norsk, kom frem i tekstene, uten at disse ordene ble fulgt opp videre i etterarbeidet. Det blir da opp til den enkelte lærer å løfte disse begrepene frem. Skolen skal reflektere et flerkulturelt samfunn, der elevene får mulighet til å diskutere og reflektere over sentrale verdier blant annet for å få respekt for menneskeverdet. Valgene en lærer tar i hverdagen, kan henge sammen med profesjonell kompetanse og personlige holdninger. En kompetent lærer kan klare å håndtere oppgaver til

tekster som har et potensial i et flerkulturelt og flerspråklig perspektiv, noe som fører oss frem til hvor viktig en lærers kompetanse er når det kommer til å håndtere et stadig mer flerkulturelt klasserom. Lærere skal skape et undervisningsinnhold som legger grunnlag for identifikasjon i en flerkulturell skole, og må forstå seg på kulturbegrepet og på rasisme som fenomen. Det handler til sist om en rettferdighetspedagogikk som et arbeid for sjanselighet i utdanningssystemet.

En flerkulturell opplæring er også ifølge Nieto og Bode (2018) viktig for alle elever som borgere i et verdenssamfunn. Dette betyr at det er nødvendig å ta utgangspunkt i de kulturelle og språklige erfaringene som finnes i elevgruppen, slik at språklige erfaringer og kunnskaper videreutvikles. Min studie peker på at lærebøkene i beskjeden grad klarer å imøtekomme den ressursorienteringen, og bøkene bidrar heller ikke for å skape forståelse for utfordringene elever har med å lære norsk. Dette handler ikke bare om å utvikle den språklige bevisstheten i klasserommet, men også en perspektivutvidelse for alle elevene. En må unngå at innvandrere med sine kulturelle referanserammer og med andre språklige og etniske koder, skal erfare at skolen nærmer seg dem gjennom et mangelperspektiv, en vektlegging av det de ikke kan. Det kan på denne måten føles som en utilstrekkelighet i skolen.

Nieto og Bode (2018) peker på at en flerkulturell opplæring skal være gjennomgripende, ved at den skal gjennomsyre alt. Det vil si at den skal ikke bare være til stede i det fysiske klimaet, men også i læreplan, relasjoner og i alle skoletimer. Som en konsekvens av dette må innholdet i lærebøkene reflektere et flerspråklig og flerkulturelt samfunn, blant annet med at språklig og kulturell bredde i det litterære repertoaret. Min studie viste et forholdsvis smalt innhold av tekster skrevet av forfattere utenfor Norden og andre europeiske land, og det blir liten kulturell bredde i innholdet. Forfattere med ulik bakgrunn kan være med på å øke forståelse og empati av mangfoldet i verden. For stort fokus på nasjonen som et fellesskap bundet sammen av felles språk, historie og religion, kan virke ekskluderende for borgere som ikke deler den samme referanserammen.

## 6.4 Avsluttende betraktninger

Resultatet av mine funn viser at lærebokforfatterne har langt igjen for å innreflektere flerspråklige og flerkulturelle perspektiver i lærebøkene, og det er en relativt smal forståelse av språklig og kulturelt mangfold i norskfaget. Før jeg startet på denne studien, hadde jeg noe

større forventninger til de nyproduserte lærebøkene med tanke på flerkulturelle og flerspråklige perspektiver. I takt med et stadig økende mangfold over tid, har flere nye læreplaner blitt til de siste årtier. Når en sammenligner lærebokstudier for 20 år siden med min studie av nyere bøker, er det fint lite som har skjedd på de årene med tanke på verdsetting av flerspråkligheten og det kulturelle mangfoldet.

Jeg håper denne studien kan bidra til refleksjon om flerspråklige og flerkulturelle perspektiver i et utvalg nye lærebøker, og hvor viktig det kan være at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn anerkjennes, og utnyttes som ressurser i klasserommet. Denne studien har undersøkt to nyere lærebøker, men jeg etterlyser også mer forskning på dette området, og jeg tenker det er nødvendig med mer debatt om lærebøkers innhold i skolen. Det hadde videre vært interessant å finne ut hvordan norsklærere bruker disse bøkene, for jeg vil hevde at disse bøkene ikke er til stor hjelp når det gjelder å skape et flerspråklig og flerkulturelt innhold. Det stilles derfor store krav til lærerens egen kompetanse, både kunnskapsgrunnlag og didaktisk innsikt.

## LITTERATUR

- Alvesson, M. & Sköldberg K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Andra upplagan. Forfattarna och studentlitteratur.
- Anly, I. & Kvinge, S.E. (2020). *Norsk 5*. Cappelen Damm.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse*. Cappelen Damm AS.
- Banks, J. & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2012, oktober 26). *En helhetlig integreringspolitikk. Meld. St. 6 (2012-2013)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>
- Bjerke, C., Emilsen, L.E., Hagen, M.M. & Ulland, G. (2021). *Ordriket. Elevbok 5A og 5B*. Fagbokforlaget.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm AS.
- Brock-Utne B. & Bøyese L.(red.). (2006). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Brottveit, G. (2018). *Tekstanalyse som kvalitativ forskningsmetode*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Coffey, A. (2014). *Analysing Documents*. I U. Flick (Red.). *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (s.367-379). Sage.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.

- Danbolt, A.M.V. & Kulbrandstad, L.I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske Bokforlag.
- Eriksen, K.G. (2021). *Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, T. H. & Sajjad T.A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal.
- Führer, L.M. (2022). *Hverdagsrasisme*. I C.A. Døving (Red.), *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s.219-233). Universitetsforlaget.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Wiley-Blackwell.
- Garcia, O & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring*. Kap.2: s.36-60. Cappelen Damm akademisk.
- Gjerpe, K.K. (2021). *Gruppebaserte fordommer i lærebøker. Konseptualiseringen av «lærebok sàpmi»*. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-13>
- Hauge, A.M (2014). *Den felleskulturelle skolen*. 3.utgave. Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2003). Oversikt over forskning på flere kulturelle perspektiver i lærebøker i norsk som andrespråk. I Skjelbred D. & Aamotsbakken B (2003), *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler: sluttrapport*. Høgskolen i Vestfold.
- Hårstad, S. (2019). *Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Kulbrandstad, L.I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. 2 utgave. Fagbokforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (2020). *Å se norskfaget med andrespråksbriller. En studie av læremidler for 5.-7.trinn. NOA - Norsk Som andrespråk*, 35 (2).

<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1771>

Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.*

*Opplæringslova.* <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Kunnskapsdepartementet (2007): *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009.*

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_lik-everdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_lik-everdig_opplaering2_07.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2013, mars 15). *På rett vei Meld. St. 20 (2012-2013).*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=2>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen.*

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>

Lødding, B., Rønsen, E., Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i*

*lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene.* Sluttrapport fra evalueringen av

kompetanse for mangfold. [https://nifu.brage.unit.no/nifu-](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2493141/NIFUrapport2018-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2493141/NIFUrapport2018-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2493141/NIFUrapport2018-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Maagerø, E. (2003). *Minoritetsbarn og innholdet i skolen og i norskfaget.* I Skjelbred D. &

Aamotsbakken B (2003), *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler:*

*Sluttrapport.* Høgskolen i Vestfold.

Medienorge (2022). *Største forlagsgrupper i Norge i 2021.* <https://medienorge.uib.no/statistikk/148>

- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014a). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. ISF-rapport 2014:10. Institutt for samfunnsforskning.
- Myklebust, R. (2006). «Så dem ut sånn som meg også?»- *begynneropplæring når norsk er andrespråket*. Caspar Forlag. A/S.
- Myklebust, R. (2020). *Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet*. I: Harkestad Olsen, M. & Haug P. (red). *Tilpasset opplæring*, kap.4. Cappelen Damm.
- Myklebust, R. (2021). *Kulturelt og språklig mangfold i klasserommet- hva så?* I: M.B. Postholm, P. Haug, R.J. Krumsvik & E. Munthe (Red.). *Elev i skolen. Mangfold og mestring* (s.159-189). Cappelen Damm.
- Nieto, S. (2018). *Language, Culture and Teaching: critical perspectives*, Third edition. Taylor and Francis.
- Nieto, S. & Bode P. (2018). *Affirming Diversity. The sociopolitical Context of Multicultural Education*. 7th edition. Pearson.
- NOU 2010:7 (2010) *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Palm, K. (2021). *Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen- pedagogisk transspråking i norskfaget*. I: Jølle, L., Larsen, A.S., Otnes, H. & Aa, L.I. (red.) (2021). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ramirez, C. (2022). *Fargeblindhet i norsk skole*. I C.A. Døving (Red.), *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s.219-233). Universitetsforlaget.

- Rogne, M. (2009). *Læreboka- ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde*. Acta Didactica Norge. Vol 3, Nr.1/11.
- Rødnes, K. A. (2014). *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner*. Acta Didactica Norge, 8(1), 1-17.
- Røthing, Å. (2015). *Rasisme som tema i norsk skole. Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99, 72-84
- Sand T., Bøyesen L., Grande, S., Stålsett U., Øzerk K. (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. 2 utgave. Cappelen akademisk forlag.
- Schreier, M. (2014). *Qualitative Content Analysis*. I U.Flick (Red.), *Qualitative Research* (4.utg. s.171-185). SAGE.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler: sluttrapport Vol. 16/2003*. Hentet fra: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred D., Askeland, N., Maagerø E. & Aamotsbakken B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen- folkeskolen- grunnskolen 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2023). *Befolkning. Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Stålsett, U. (2008). *Er all kommunikasjon tverrkulturell?* I: T. Sand (red.) (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Akademisk Forlag.



Tolo, A. (2014). *Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området*. I: Westrheim, K. &

Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrappen.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hva er kjerneelementer?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2022). *E. Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever*.

Grunnskolen

Informasjonssystem. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>

Westrheim K. & Tolo A. (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det*

*flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Williamson T. (2021). *Håndbok for unge antirasister*. Cappelen Damm.

Åberg, I.B. (2022). *Lærere kvier seg for å snakke med elevene om kulturforskjeller*.

<https://forskning.no/innvandring-kultur-nord-universitet/laerere-kvier-seg-for-a-snakke-med-elevne-om-kulturforskjeller/1996693>

